هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

التخطيط والسياسة اللغوية

(السنة الثامنة - العدد الخامس عشر ، (محرم ١٤٤٤هـ)، (أغسطس ٢٠٢٢م

السياسة اللغوية العائلية: دراسة حالة عائلة سعودية

المشهد اللغوي ومحاكاة المكان: دراسة حالة لقناة كارتيه

اللغة الهايتية المولدة وسياسة تعليمها في هايتي (دراسة حالة)

دور الدين في التخطيط اللغوي

عرض كتاب:
اللغة كهوية في الهند تحت الاستعمار: السياسة والسياسات

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

كلمة المشرف العام

يتصاحب إصدار هذا العدد من المجلة مع مناسبة غالية علينا وهي يوم التأسيس في المملكة العربية السعودية، وفيها نستعيد المنجز السياسي والحضاري والثقافي الضخم الذي تشكل بالإرادة الصادقة، والجهود الحثيثة، والرؤية الطموحة؛ إذ شهد ميلاد حقبة جديدة على الجزيرة العربية تأسس فيها كيان راسخ قائم على ثوابت متجذرة كانت ولا تزال اللغة العربية إحدى دعائمها، وما تزال بلادنا تعيش ـ بحمد الله ـ ثم بجهود القيادة الرشيدة ـ أيدها الله ـ عصور النهضة والازدهار.

كما يأتي هذا العدد ضمن المواءمة بين مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ومركز الملك عبد الله للتخطيط والسياسات اللغوية على نقل المجلات العلمية المحكمة الصادرة عن المركز إلى المجمع لتنتظم في عقد يضم مجلات علمية ست، هي: مجلة اللسانيات العربية، ومجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ومجلة تعليم العربية لغة ثانية، ومجلة علوم اللغة العربية، ومجلة الحوسبة اللغوية والمعالجة الآلية للغة العربية، ومجلة اختبارات اللغة، بحيث تستكمل المسيرة، وتتصاعد الإنجازات، وتتنوع مساحات العمل والعطاء.

وهذه الخطوة المهمة تتفق مع رؤية المجمع في التكامل والتنظيم لدعم النشر والبحث العلمي في الشأن اللغوي المتخصص، وذلك ضمن دعم وتوجيه سمو وزير الثقافة رئيس مجلس الأمناء حفظه الله، وكلنا أمل وثقة أن تكون هذه المجلات الست رافدًا مؤثرًا في الحراك البحثي اللغوي الذي يعزز حضور اللغة العربية ويمكن فاعليتها في مختلف المجالات.

المشرف العام

الأمين العام المكلف لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

التخطيط والسياسة اللغوية

المشرف العام على المجلة
أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير
أ.د. محمود إسماعيل صالح

مدير التحرير
أ.د. محمود بن عبد الله المحمود

هيئة التحرير:
أ.د. صالح بن حمد السحيباني
د. أمل عبد الله الراشد

أمين المجلة
د. محمد بن مفلح الشهراني

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم بن سليمان الشمسان
أ.د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
أ.د. سليمان بن إبراهيم العايد
أ.د. صالح بلعيد
أ.د. عبد السلام بن عبد السلام المسدي
أ.د. عز الدين بن محمد مجدوب
أ.د. محمد خطابي

التخطيط والسياسة اللغوية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة التخطيط والسياسة اللغوية
مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
السنة الثامنة - العدد الخامس عشر ،
(محرم ١٤٤٤هـ)، (أغسطس ٢٠٢٢م)
(ردمد) : ٧٤١٣ - ١٦٥٨

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة التخطيط والسياسة اللغوية
mtsl@kaica.org.sa
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

صفة المجلة:

هي مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

من أهداف المجلة:

- إثراء المحتوى العلمي العربي في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.
- تنمية الثقافة والممارسة البحثية في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية وتشجيع المهتمين والمتخصصين للبحث والاهتمام بهذا المجال.
- التوعية بمستجدات تخصص التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والتعريف بالإنتاج الأكاديمي المميز باللغات الأخرى.
- التعريف بالمبادرات والمراكز ذات العلاقة بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في العالم العربي خصوصا، ودول العالم المختلفة بوجه عام.

المجالات البحثية للمجلة:

ينطلق اهتمام المجلة بالدراسات والأبحاث المتعلقة بمجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بما في ذلك الدراسات المتعلقة بتخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية، وتخطيط المكانة اللغوية، ودراسات التعريب، والتنوع والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث والدراسات للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة.
- أن يكون البحث أو الدراسة في أحد مجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بما في ذلك الدراسات المتعلقة بتخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية، وتخطيط المكانة اللغوية، ودراسات التعريب، والتنوع والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطواته كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستخدمة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA .
- أن تكون عدد كلمات البحث ما بين ٥٠٠٠ إلى ١٠,٠٠٠ كلمة.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة التخطيط والسياسة اللغوية والإشارة إليه.
- يمنح كل مشارك في المجلة مكافأة رمزية، كما ترسل للباحث نسخة إلكترونية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.

معامل تأثير المجلة:

١,٩٢(وفقا لمعامل التأثير العربي، التابع لاتحاد الجامعات العربية، للعام ٢٠٢٠). كما حصلت على ٠,١٥٧٩ (وفقا لمعامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف Arcif"، للعام ٢٠٢١).

كما ترحب المجلة بالاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط المتاحة في صفحة المجلة في موقع مركز الملك عبدالله للتخطيط والسياسات اللغوية:
www.kaica.org.sa

البحوث المنشورة بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجمع، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

محتويات العدد الخامس عشر

١٢
السياسة اللغوية العائلية: دراسة حالة عائلة سعودية
د. خالد بن عبدالله الصقير
أ.ناصر بن عبدالله الهويريني

٩٢
المشهد اللغوي ومحاكاة المكان: دراسة حالة لقناة كارتيه
أ. محمد نجاد

١٢٢
اللغة الهايتية المولدة وسياسة تعليمها في هايتي (دراسة حالة)
د.أسماء مسهل العتيبي

١٥٥
دور الدين في التخطيط اللغوي
أ. صوضان محمد

١٩٤
عرض كتاب:
اللغة كهوية في الهند تحت الاستعمار: السياسة والسياسات
تقديم:أ.د. محمد مازن جلال

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

في هذا العدد يسعدنا أن نقدم أربع دراسات جديدة وشائقة في مجال التخطيط والسياسة اللغوية وعرضًا لكتاب مهم في هذا الحقل، تبدأ بقضية لم تلقَ العناية اللازمة من دارسي التخطيط اللغوي، وهي النظر المتعمق في القضية من زاوية الحجر الأساس في قضية التخطيط اللغوي، ألا وهي المشكلة على مستوى نواة المجتمع، الأسرة، وموضوع المشهد اللغوي، ثم أنموذج للصراع بين لغة المستعمر واللغة الوطنية، وأخيرًا دور الدين في التخطيط اللغوي. فمعظم الدراسات تنظر إلى الموضوع على المستوى الأعلى، وهو المجتمع والسلطات اللغوية ودورها وأنشطتها.

يذكر الباحثان في الدراسة التي تعالج التخطيط اللغوي على المستوى الأدنى (مستوى الأسرة)، أنهما سعيا « إلى الكشف عن السياسة اللغوية لعائلة سعودية، وكذلك الكشف عن نتائج سياسة اللغة العائلية، واستكشاف الأيديولوجيا اللغوية الكامنة خلف السياسة اللغوية العائلية، وكيفية إدارة اللغة المنزلية في الأسرة السعودية محلّ الدراسة لتحقيق السياسة اللغوية العائلية، والوقوف على الممارسات اللغوية المنزلية التي تحقق السياسة اللغوية العائلية.» وتتميز الدراسة بجانبين مهمين، هما الخلفية النظرية التي تقدم لهذا التوجه الجديد في دراسات التخطيط اللغوي، من حيث المفاهيم الأساس، مثل البيئة اللغوية والتنشئة الاجتماعية اللغوية والمحيط اللغوي للطفل، إضافة إلى مناقشة المكونات الرئيسة للتخطيط اللغوي التي بنيت حولها الدراسة، وتشمل: أيديولوجيا اللغة (مايعتقده الناس حول اللغة)،

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

والإدارة والتخطيط (المساعي التي يبذلها الناس للحفاظ على اللغة)، والممارسات اللغوية (ما يفعله الناس حقًّا).

وفي القسم الثاني، نجد وصفًا مفصلًا للحالة قيد الدراسة، وهي أسرة سعودية تتكون من والدَين وأربع بنات، إضافة إلى خادمة لا يُتفاهم معها إلا باللغة الإنجليزية. فنجد تفصيلًا للحالة من زوايا المكونات الثلاثة المذكورة آنفًا. وتخلص إلى نتائج مهمة حول نظرة الوالدين والأطفال إلى العربية بشقيها الفصيح والعامي واللغة الإنجليزية وأسلوب الوالدين في التعامل مع الثنائية اللغوية للأطفال، ثم تأثير المحيط اللغوي، مثل: الخدم ووسائل الاتصال (التلفاز خاصة) والتقنية الحديثة، كالحاسوب بأشكاله المختلفة والبرامج الحاسوبية خاصة اليوتيوب، وتأثير كل ذلك على أداء الأطفال ونموهم اللغوي في كل من العربية والإنجليزية.

وعلى الرغم من هذه الحالة التي قد لا تكون نموذجًا للعائلات السعودية (أو العائلات العربية عمومًا) إلا أنها قد تكون مؤشرًا لما يتجه إليه الحال في الوضع اللغوي على المستوى الأسري خاصة في دول الخليج العربي، في ضوء مشاهداتنا وملاحظاتنا جميعًا. وهو أمر يجب أن يأخذه بعين الاعتبار المخططون اللغويون في هذه الدول.

في الدراسة الثانية «المشهد اللغوي ومحاكاة المكان: دراسة حالة لقناة كارتيه»، يعالج الباحث موضوع التخطيط والسياسة اللغوية من زاوية أخرى، هي تحليل وصفي للمشهد اللغوي في حي خاص في دولة قطر (قناة كارتيه). ولا شك أن دراسة حالة مثل هذا المشهد اللغوي له أهميته في تنبيه المخطط اللغوي وواضع السياسة اللغوية، حتى تكون سياساته وخططه مبنية على الواقع اللغوي، بدلًا من الاعتماد على المبادئ النظرية. ولتوضيح الفكرة للقارئ؛ يُعرِّف لنا الباحث المشهد اللغوي بقوله: « التعبيرات البصرية الموجودة في حيّز مكاني ما، مثل تلك اللغة الموجودة على إشارات الطرق في الشوارع، ولوحات الإعلانات أعلى المحال التجارية، وملصقات الجدران وغيرها من الرموز". ويشير إلى أنه قد تدل «هذه المَشاهِد أيضًا على هيمنة لغة ما على لغات أخرى، وتُنبئ عن فروقات الطبقات الاجتماعية في نفس المكان".

ومن النتائج التي توصل إليها، يقول الباحث: «أشارت النتائج أيضًا إلى أن الثقافة الغربية هيمنت على الثقافة المحلية، وذلك بسبب كثرة شواهد اللغة الإنجليزية كنتيجة لعدم تكافؤ القوة الديموغرافية للمجموعة العرقية العربية على الغربية». أما عن سبب اختيار الحالة المذكورة فهو «أنها تعتبر المكان الذي تجتمع فيه عدة لغات في مكان واحد، مثل: الإيطالية والعربية والإنجليزية والفرنسية وغيرها». ويحدثنا الباحث عن المشهد اللغوي في «المكان العام» (الحكومي) و«المكان الخاص» الذي يتبع هيئات أو أفراد من المجتمع قيد الدراسة.

أما النتائج اللغوية القليلة من الدراسة، فيمكن تلخيصها على لسان الباحث فيما يلي: «فبينما غطى المشهد اللغوي العام لقناة كارتيه على المشهد الخاص بسبب هيمنة القيمة الرمزية المستمدة من الحكومة، ضعُف السياق الاجتماعي الشعبي في التعبير عن نفسه. وقد غطت كذلك الثقافة الغربية في المشهد اللغوي الخاص على الثقافة العربية في السياق الاجتماعي محل الدراسة، وذلك بسبب هيمنة اللغة الإنجليزية على اللغة العربية المحلية كنتيجة لعدم تكافؤ القوة الديموغرافية للمجموعة العرقية العربية على الغربية».

وفي دراسة الحالة الثالثة، «اللغة الهايتية المولدة وسياسة تعليمها في هايتي (دراسة حالة)» نجد قراءة نقدية للباحثة في الوضع التعليمي في جزيرة هايتي من حيث إجراءات الإصلاح اللغوي التعليمي الذي أقره وزير التعليم في عام ١٩٧٨م الذي تذكر الباحثة بأنه أول محاول لإصلاح النظام التعليمي في الجزيرة المذكورة.

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة حالة السياسة اللغوية التعليمية في هايتي، وذلك من خلال عرض إجراءات الإصلاح اللغوي التعليمي الذي أقره وزير التعليم الهايتي جوزيف برنارد عام ١٩٧٨م، والذي يعد أول محاولة لإصلاح النظام التعليمي للهايتية. وتكشف الدراسة عن نتائج هذا الإصلاح وفشله في تحقيق أهدافه. كما تلقي هذه الدراسة الضوء على التطورات الأخيرة لسياسة تعليم الهايتية، والتي لم تُقدم حلولًا جذريةً لمشاكل الإصلاحات السابقة. وتناولت الدراسة كذلك الحلول التي طرحها بعض الباحثين، والتي أكدت على أهمية التعليم باللغة الهايتية باعتباره عاملًا مهمًّا في نجاح النظام

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

التعليمي، كما أكدت هذه الدراسات على أن هيمنة اللغة الهايتية على النظام التعليمي هي حجر الأساس للتقدم والنمو الاقتصادي في هايتي.

وتعرف لنا الباحثة اللغة الهايتية بقولها: « تطورت الهايتية المولدة إلى لغة خاصة تحمل كثيرًا من سمات اللغة الفرنسية في معجمها ونحوها، كما يظهر فيها تأثير كبير للغات غرب إفريقيا ولغات أخرى». وفي تصنيف اللغات الهجينة تعتبر هذه اللغة من فئة الكريول الذي ينشأ من لغة هجينة ثم يتطور ليصبح لغة لها كيانها الخاص بها عن طريق التخطيط اللغوي المتعمد ليصبح لغة وطنية، ويطلق عليها أحيانًا اسم اللغة المولّدة.

وتشير الباحثة إلى أن المأزق اللغوي في هاييتي يكمن في هيمنة اللغة الفرنسية على المشهد اللغوي الرسمي، على الرغم من صغر المكون البشري الفرنسي (٥٪). من ثم كان التحدي في إصلاح التعليم لجعل اللغة الوطنية لغة للتعليم في البلاد. وتذكر الباحثة نقلًا عن أحد مصادر دراستها ما يلي: «وقد اعتمد نموذج «المدرسة الأساسية الرسمية» على تقسيم السنوات التسع إلى ثلاث دورات: الدورة الأولى ومدتها أربع سنوات، وتكون باللغة الهايتية مع استخدام اللغة الفرنسية المنطوقة في جميع السنوات الأربع، ويأتي بعدها دورة مدتها سنتان بالفرنسية حيث تُنزَّل اللغة الهايتية إلى مادة دراسية، ثم الدورة الثالثة ومدتها ثلاث سنوات، وتكون باللغة الفرنسية مع بقاء الهايتية مادة دراسية» وتفصل لنا ذلك في فقرة لاحقة من الدراسة.

تستنتج الباحثة أن هذا المنهج لم يُطبَّق بالصورة المنشودة، لأسباب واعتبارات مختلفة. وتورد حوالي عشرة عوامل لهذا الفشل أشار إليها باحث آخر، لعلها تفيد المخططين العرب في الاستفادة منها في جهود التعريب. كما أشارت الباحثة إلى بعض الجهود التي بذلت في سبيل معالجة تلك الصعوبات، إضافة إلى بعض التوصيات المهمة التي أوردها عدد من الباحثين.

وتختم الباحثة دراستها بأنه في ضوء تجربة اللغة الهايتية والتوصيات التي قدمت لإصلاح التعليم في الجزيرة؛ ترى ضرورة تعريب التعليم العلمي والتقني في البلدان العربية.

في الدراسة الرابعة من هذا العدد «دور الدين في التخطيط اللغوي»، وهو من الموضوعات التي لم تلقَ عناية كافية من الباحثين في التخطيط والسياسة اللغوية. يذكر لنا الباحث بأن عمله «محاولة التعريف بدور الدين في مجال التخطيط اللغوي، وتنطلق من مسلمة أن بعض الأديان بتصورها للغة على أنها «كائن مقدس» أحيانًا، و«أداة تواصلية» أحيانًا أخرى أحدثت تحولات جذرية في خريطة العالم اللغوية».

«للكشف عن هذا الدور الأساس للدين في المشهد اللغوي، حاولنا تعرف مواقف الدين من اللغة في الأديان، وخاصة الإسلام والمسيحية، من خلال نصوص تحدد هذه المواقف، كما حاولنا استقصاء بعض الأسباب التي أقصت الدين من أبحاث التخطيط اللغوي؛ الغربية المنشأ، بعد ذلك تتبعنا بعض مظاهر تأثير الدين في المشهد اللغوي العالمي والإسلامي بصفة خاصة؛ وركزنا على بعض المظاهر، مثل انتشار اللغات الدينية في مقابل انحسار غير الدينية أو العكس، ثم ظاهرة التبشير، والوعظ، والترجمة، وغيرها من الآليات التي أدرجناها ضمن تخطيط الوضع».

في هذا الإطار يقارن الباحث العربية في الإسلام والعبرية في اليهودية بوضع اللغة اللاتينية في المسيحية، ويخلص إلى: « أن النظر إلى اللغة في الديانة المسيحية مخالف نسبيًّا للمنظور الإسلامي واليهودي؛ فإذا ارتبطت العربية والعبرية بالممارسات الشعائرية الإسلامية واليهودية ارتباطًا يكاد يكون حتميًّا، فإن المسيحية، وخاصة في أوروبا، لم تقم على تقديس اللغة اللاتينية أو غيرها من لغات المسيحية القديمة، رغم تشبث الكنيسة الرسمية باختيار محدد، لذلك نجد أن حركة الإصلاح الديني في أوروبا في القرن السادس عشر إنما قامت نتيجة الثورة على فرض الكنيسة للكتاب المقدس المكتوب باللاتينية واحتكارها للفهم الديني، وفي المقابل السعي إلى تحرير الكتاب المقدس من سلطة اللغة اللاتينية والفهم الكنسي بترجمته إلى اللغات الحديثة. وهو ما يعني بوجه من الأوجه أن هذا الإصلاح تأسس على اعتبار اللغة أداة تواصلية الغاية منها في المجال الديني نفسه، هو الفهم والإفهام».

وعن دور الدين في التخطيط اللغوي، يقول الباحث: «يعترف العديد من الباحثين

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

والمشتغلين بقضايا التخطيط والسياسة اللغويين بدور الدين المحوري كعنصر فاعل في الاختيارات اللغوية وانتشار اللغات، أو على الأقل أنظمتها الكتابية ومعجمها في الفضاءات الجديدة التي امتد لها دين معين بشكل من الأشكال، خاصة في المجتمعات القديمة».

كما يقول الباحث: « إذا كانت الاعتبارات الاقتصادية والثقافية والعلمية والهوياتية لا تخفي فيما يتعلق بالتخطيط والسياسية اللغويين في عصرنا الحاضر وقبله بوصفها عوامل وأهدافًا معلنة في بيانات السياسة والتخطيط اللغويين، فإن الدين لا يُصرَّح به عادة، سواء بوصفه عاملًا ودافعًا أو هدفًا وغاية رغم تأثيره الواضح في العديد من الإيديولوجيات المتحكمة ضمنًا أو صراحة في قرارات السياسة وإجراءات التخطيط اللغويين». ونجد عرضًا للباحث للدين في جوانب التخطيط اللغوي الثلاثة: المكانة والوضع والمدونة اللغوية، من حيث الكتابة والمعجم والتقييس. كذلك نجد مناقشة لدور الدين في تمكين اللغة وتنميتها ونشرها، وذلك من خلال وسائل مختلفة كالتبشير والوعظ والترجمة.

يشتمل هذا العدد أيضًا على عرض لكتاب مهم ليناقش أنموذجًا فريدًا من التخطيط اللغوي في ظل تنوع لغوي كبير، وهو ما نجده في الهند. يقول محمد مازن جلال: « تُعدُّ الهند ـ كما ترى مؤلفة الكتاب، بابيا سنغوبتا ـ نموذجًا مثاليًا لإدارة التنوع اللغوي، فقد نُظِّمت الدولة إقليميًا في وحدات تسمى الولايات، بناءً على لغة الأغلبية المستخدمة في الولاية الفيدرالية، وقد احتُفِي بهذا النموذج الذي يُعَدُّ من التجارب الأكثر نجاحًا للهندسة اللغوية المؤسسية في العالم». ويقول الباحث: «يتناول الكتاب ـ في ضوء الحالة الهندية ـ دور اللغة في تكوين الهوية اللغوية وتأثيرها على رفاهية الفرد والمواطنة والانتماء والحراك المجتمعي، والقدرة على الوفاء بالاحتياجات البشرية الأساسية، مثل: الصحة، والتعليم، والعمل، والعدالة الاجتماعية، والحقوق.» كما نجد مثالًا على دور اللغة في الحياة البرلمانية، حيث نقرأ: « وفي الهند المعاصرة، غالبًا ما يُصادَر الحق البرلماني للأعضاء في معالجة الأسئلة وطرحها بلغتهم الأم بسبب أوجه القصور الفنية في تعيين المترجمين، إذا لم يُكفَل للبرلمانيين الحق في التحدث بلغتهم الأم، فلنتخيل محنة المواطن العادي!!» ونجد

تأكيد المؤلفة على أهمية الاعتراف بالتنوع اللغوي وعدم تجاهله بحجة التكلفة الاقتصادية، «وترى أن الاعتراف بالتنوع والتعددية لا يهدد وحدة الهند، بل ما يهدد تلك الوحدة هو الأحادية والتنكر للتنوع اللغوي والثقافي».

يعلق جلال على الكتاب بقوله: « يؤكد الكتاب الدور المحوري للغة في صنع الهوية، وعدم القدرة على قطع العروة الوثقى بين اللغات والهويات، فرغم نبل المقصد في التوحيد، والتقييس اللغوي، واعتماد اللغات المسيطرة، لا ينبغي إهمال التنوع والاختلاف، والموازنة بين المحلي والقومي، والعام والخاص».

وإننا إذ نقدم تعريفًا موجزًا للدراسات التي تناولها هذا العدد من المجلة، فنأمل أن يكون ذلك حافزًا للباحثين لدراستها والإفادة منها، كما نأمل أن تكون حافزًا لعطائهم بتقديم المزيد من الموضوعات والدراسات الجادة لإثراء مجلتهم هذه.

رئيس التحرير

أ.د. محمود إسماعيل صالح

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

السياسة اللغوية العائلية: دراسة حالة عائلة سعودية

د. خالد بن عبدالله الصقير[١] أ. ناصر بن عبدالله الهويريني[٢]

المستخلص:

سعى هذا البحث إلى الكشف عن السياسة اللغوية لعائلة سعودية، وكذلك الكشف عن نتائج سياسة اللغة العائلية، واستكشاف الإيديولوجيا اللغوية الكامنة خلف السياسة اللغوية العائلية، وكيفية إدارة اللغة المنزلية في الأسرة السعودية محلّ الدراسة لتحقيق السياسة اللغوية العائلية، والوقوف على الممارسات اللغوية المنزلية التي تحقق السياسة اللغوية العائلية. وقد تحقَّق ذلك من خلال دراسة حالة أسرة سعودية، تسكن في المملكة العربية السعودية، بمنطقة القصيم. فرصد الباحثان القرارات والإجراءات المتعلقة بإدارة اللغة داخل المنزل وخارجه، وكيفية تنفيذ الخطط والتوجيهات. وتتبّعا أثر تلك السياسات اللغوية للوالدين في اكتساب الأطفال للغتهم الأم. وقد جُمعت بيانات الدراسة بتوظيف المقابلة شبه المقيدة. ثم أجريت عمليات تنظيم البيانات وتحليلها بمساعدة برنامج (MAXQDA). ونوقشت النتائج. وقد انتهى الباحثان إلى اكتشاف عدد من الإيديولوجيات اللغوية التي تغذّي السياسة اللغوية العائلية في عيّنة الدراسة، من أبرزها: الاعتقاد بأنّ إتقان اللغات يمثّل استثمارًا من الوالدين ورصيدًا ورأس مال لمصلحة البنات؛ مما يضمن مستقبلًا أحسن وحياة أفضل لهنّ. والإيمان بأنّ التعدد اللغوي ليس سلوكًا طارئًا، بل هو السلوك الطبيعي والمفترض في هذا العصر. واللغة ليست إلا

١- أستاذ علم اللغة التطبيقي المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢- معلم بوزارة التعليم.

وسيلة اتّصال، ومتى ما حصل ذلك الاتصال، فلا يهم بأيٍّ لغة تكون. وكذلك تُعَدُّ كلتا اللغتين (العربية والإنجليزية) مهمَّة لجميع السعوديين، وكل لغة منهما تختصُّ بوظائف وسياقات محددة تصلح لها. وقد رصد الباحثان ملامح إدارة اللغة في العائلة، وحددا عددًا من الاستراتيجيات والطرق التي يوظفها الوالدان في إدارة اللغة، وصنّف الباحثان هذه الاستراتيجيات بناء على معطيات الدراسة إلى نوعين: استراتيجيات إدارة اللغة داخل المنزل، واستراتيجيات إدارة اللغة خارج المنزل. كما تتبّع الباحثان الممارسات اللغوية في العائلة. وصنّفاها إلى ثلاثة أشكال: ممارسات الوالدين اللغوية، وممارسات الشقيقتين اللغوية، وممارسات الصغيرتين اللغوية. وفيما يتعلّق بنتائج السياسة اللغوية العائلية للأسرة السعودية المدروسة فقد تقصَّى الباحثان الآثار والتبعات التي خلّفتها السياسة اللغوية للعائلة السعودية، وصنّفاها بناء على معطيات الدراسة إلى نتائج لغوية، ونتائج أسريّة، ونتائج اجتماعية، ونتائج نفسية.

الكلمات المفتاحية: السياسة اللغوية العائلية – الإيديولوجيا اللغوية – إدارة اللغة – الممارسات اللغوية.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

المقدمة

في إحدى المحاضرات، حكى أستاذ قصته حينما عادَ من الابتعاث حاصلًا على الدكتوراه؛ فقال: كان مسموحًا للعائدين من الابتعاث أن يُلحِقوا أطفالهم بالمدارس العالمية لمواصلة التعلُّم باللغة الإنجليزية (لم يكن ذلك متاحًا للجميع)؛ لكنه بعد طول تفكير اختار لأبنائه ابتدائية الحي من مدارس التعليم العام. واصل السرد مضيفًا أنَّ: ابنته الكبرى - في البداية - كانت تتعرض للمضايقات من زميلاتها أحيانًا؛ بسبب عدم إتقانها للحديث بالعربية، وعجزها عن إخراج بعض الحروف بصورة صحيحة. ما لبث ذلك أن انقطع، وواصلت البنت دراستها متفوقة في جميع المراحل. كان الدكتور يروي القصة بمناسبة حصول ابنته (الكُبرى) على درجة الدكتوراه من إحدى الجامعات في بريطانيا. ليس من الصواب القياس على مثل هذه الحالة؛ لكن الموقف الذي حصل للرّاوي، وحيرته، ثم الخيار الذي اختاره. كلُّ ذلك من شأنه إشغال بال كلّ أبٍ، لاسيّما حين يريد إلحاق طفلِهِ بالمدرسة الابتدائية (تعليم عام- تحفيظ قرآن- مدرسة أهلية)، أو إحدى روضات الأطفال (حكومية- تجارية)، أو عندما يقرر تسجيل صغيره في برنامج أو دورة[٣] كلّ ذلك وما شاكله يُعَدُّ جانبًا من السياسة اللغوية العائلية - الأبويّة هنا - وهو مجال شاع مؤخّرًا في حقل اللغويات الاجتماعية عالميًّا، التي ظهرت بواكير بحوث عربية فيه، تسعى هذه الورقة أن تكون من طلائعها.

وقد ساعدت أعمال المتخصصين في التخطيط والسياسة اللغوية في رسم صورة أشمل، وتوفير فهم أدقّ لاستراتيجيات الأمم في خدمة لغاتها، صيانةً، وتمكينًا، ونشرًا، وتعليمًا. وأتاحت تلك البحوث للروّاد العرب الاطّلاع على تجارب الدول المتقدمة في التخطيط والسياسة اللغوية، ونقلها للعربية.

٣- شارك الأستاذ ناصر بن عبدالله الهويريني عضوًا في «لجنة القبول والتسجيل» بمكتب التعليم في محافظة البدائع عدّة سنوات (١٤٣١-١٤٣٥هـ)، ولمس بنفسه حيرة كثير من الآباء، وقلقهم على مستقبل أبنائهم، وحرصهم على استشارة المرشدين التربويين، والسعي الجادّ لضمان تعليم جيد لأطفالهم.

ومن الأسس المنهجيّة المتّبعة في بحوث التخطيط والسياسة اللغوية، تصنيفها وفق نمطين: نمط تصاعدي من الأسفل إلى الأعلى، وآخر تنازلي من الأعلى إلى الأسفل (هولت وجونسون، ٢٠١٨: ١٠٤-١٧١). فصُنع السياسة اللغوية أو دراستها لا يتّخذ مسلكًا واحدًا، بل يسير في أحد اتجاهين هما أقرب للتناقض، فقرارات السياسة اللغوية وقوانينها لا تصدر على المستوى الوطني المؤسسي فحسب، ولا يقتصر دور الأفراد والمجموعات الصغيرة على تنفيذ تلك السياسات فقط، الأمر ليس كذلك؛ لأنّ السياسة اللغوية المطروحة من قبل الأفراد والجماعات الصُغرى يمكن أن تصعد إلى الأعلى (كوبر، ٢٠٠٦: ٨٢). أي إنَّ السياسات اللغوية يمكن أن تتّجه من السلطات الأعلى نزولًا إلى المجموعات الصغيرة، والعكس ممكنٌ كذلك. فمن الجهة الأولى تقوم الدولة بدور محوري في إدارة اللغة تنازليًّا من الأعلى إلى الأسفل، من خلال صياغة السياسات اللغوية وتنفيذها في الفضاء العام على المستوى الوطني، عن طريق الوزارات والمؤسسات الحكومية وبعض أجهزة الدولة، كالمدرسة، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الدينية (Nandi et al, 2022: 2). ومن الجهة الأخرى تعمل دراسات السياسة والتخطيط اللغوي في سياقات ومحيطات أصغر. فقد أسهمت الدراسات الحديثة في ازدياد القناعة بأنَّ عمليات التخطيط والسياسات اللغوية تحدث كثيرًا على المستوى الجزئي المحدود، مثل: مواقع العمل، والفصول الدراسية، والعائلات، والمجتمعات الصغيرة. كما تحدث على المستوى الكلي العام: الحكومي، والإقليمي، والوطني (هولت وجونسون، ٢٠١٨: ١٨-١٩).

ويرى سبولسكي (مذكور في: Kheirkhah, 2016: 11) أنّه من أجل فهمٍ أفضل للتفاعلات بين البنى الاجتماعية الجزئية والكلية، ونمط التأثير المتبادل بينهما، فإنه يجب دراسة عوامل السياسات اللغوية من الأسفل إلى الأعلى بنفس القدر الذي تُدرس به العوامل التنازلية. ويفسِّر هورنبرجر (مذكور في: هولت وجونسون، ٢٠١٨: ١٠٤)

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

إخفاق كثير من السياسات اللغوية - بشكلٍ عام- إلى أن السياسات اللغوية التنازلية من الأعلى إلى الأسفل، من المرجح أن تفشل إذا لم تراعِ مستوى الدعم - أو الرفض- التصاعدي من الأسفل إلى الأعلى. ولمواجهة هذا التنافر (أو عدم التجانس) بين السياسة اللغوية للأسرة (التصاعدية) والسياسات على المستوى الوطني (التنازلية) ، فإن الدراسات النوعيّة في مجال السياسة اللغوية والتخطيط تتّجه نحو السياقات الأضيق والأكثر محليّة، كالعائلة، والمدرسة، والمجتمعات المحدودة بوصفها مواقع للتخطيط ورسم السياسات اللغوية. وللتعرُّف على الأجزاء أولًا، ثم الانتقال إلى النظرة الشمولية؛ سعيًا لتحليل السياسات اللغوية وفهمها، ومن ثم بنائها من جديد من الألف إلى الياء (هولت وجونسون، ٢٠١٨: ٢٠-٢١). وتماشيًا مع ذلك، جاء هذا البحث في دراسته للسياسة اللغوية من الأسفل؛ لتوظيف هذا النمط من الأبحاث في تفسير ظواهر اللغة الأسرية، وتعزيزًا لهذا النوع الناشئ - من دراسات السياسة اللغوية- في السياق العربي والمحليّ.

وحدث - فيما يحدث عرضًا- أن ظهر من أفراد أسرة أحد الباحثَين من رغب عن اللغة العربية، واختار اللغة الإنجليزية ليقصر حديثه اليومي عليها؛ مما لفت نظر محيطهم، واسترعى انتباه الباحثَين؛ فاتّجها نحو استثمار حقل السياسة اللغوية العائلية لدراسة هذه الظاهرة اللغوية التي وقفَا عليها؛ محاولين الوصول إلى تفسيرٍ لهذه الظاهرة، وتقصٍّ لأبعادها، وتتبّع لمنابتها الإيديولوجية. وعلى الرغم من أنَّ دراسات السياسة اللغوية العائلية حديثة نسبيًّا، إلا أنّها ساعدت بشكل كبير في فهم ظواهر اللغة العائلية، وأسّست لمنهجية علمية لبحوث هذا المجال المستقبلية. كما قدَّمت الأبحاث شواهد علمية على أنَّ دراسة السياسة اللغوية العائلية مفيدة في تفسير مخرجات القرارات اللغوية ونتائجها (Schwartz, 2010: 186). وفي الوقت نفسه لازالت الأسئلة - في هذا المجال الحديث- تفوق الإجابات، والحاجة -لازالت- قائمة إلى مزيدٍ من البحوث في مجال السياسة اللغوية

العائلية؛ لفهم أعمق لهذه الظواهر الحديثة (Hollebeke et al, 2020: 13).

أولًا : الإطار النظري:

١-١: مصطلحات الدراسة :

- **البيئة اللغوية**: تشير إلى دراسة التفاعل بين اللغات ومداها الاجتماعي واللغويّ التاريخي والبيئة السياسية. وعرَّفها هوغن بأنها مجموعة من الأسئلة التي يحاول اللغوي الإجابة عنها، مثل: ما هي العلاقة اللغوية بين لغة معينة واللغات الأخرى؟ مَن مستعملوها؟ وأين؟ ما هي مجالات استعمالها؟ أمستعملوها يتحدثون لغة واحدة أم لغتين؟ هل هناك لغات أو لهجات داخلية؟ هل اللغة كَتبت التّقاليد؟ وهل هي موحدة؟ هل هناك دعم سياسي ومؤسسي؟ ما توجهات متحدثي اللغة نحو التنوع اللغوي ؟ هل اللغة رمزٌ للمجموعة أم الهوية الوطنية؟ وانتقد بيتر موهلوسلر (١٩٩٦) قائمة هوغن، لافتراضها أنَّ هناك لغة معينة من هذا القبيل. ويؤكّد موهلو سلر أنّ النهج البيئي للغة ينبغي ألَّا يصاغ من الأسئلة المنفصلة؛ بل بوصفه مشروعًا كليًّا (مذكور في: سوان وآخرون، ٢٠١٩: ٢١٣).

- **التنشئة الاجتماعية اللغوية**: يُقصد بها العمليات التي يكون من خلالها تنشئة الأطفال، من خلال اللغة لاستعمال اللغة، بوصفها أفعالًا اجتماعية ذات مغزىً، وتبحث دراسات التنشئة اللغوية في الروابط بين اللغة والثقافة والتعليم، مركّزة على التفاعلات الثقافية والاجتماعية(Kheirkhah, 2016: 34). وعملية التنشئة الاجتماعية اللغوية تحدث بشكل طبيعي وبسلاسة، كما أنّها تتميز بالديناميكية. وتشمل هذه العملية جميع الأبعاد اللغوية التي تُراعى في الطفولة، ويمتدّ تأثيرها طوال عمر الإنسان. والتنشئة الاجتماعية اللغوية لها وجهان: التنشئة الاجتماعية باستعمال اللغة، واستعمال اللغة للتواصل الاجتماعي (Kayam & Hirsch, 2014: 54).

- **المحيط اللغوي للطفل**: يُقصد به جميع المؤثرات التي يتعرَّض لها الطفل، ابتداء من

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الأسرة حتى المدرسة، مرورًا بالروضة والشارع، ومختلف وسائل الإعلام، وقد يستعمل مصطلح المحيط اللفظي مرادفًا لمصطلح المحيط اللغوي، و«المحيط اللفظي للطفل» يشير إلى جميع الأشخاص الذين يحيطون بالطفل ويتفاعلون معه (العربي، ٢٠١٢: ٤٨).

٢-١: السياسة اللغوية العائلية:

١-٢-١: ظهور مجال السياسة اللغوية العائلية ونشأته:

منذ بداية هذا القرن تزايدت أعداد الباحثين الذين يميلون إلى دراسة السياسة اللغوية ميدانيًّا بشكل ملحوظ، محاولين الربط بين السياسة اللغوية الرسمية، والممارسة اللغوية الفعلية في الحياة العامة. ويتّضح من الكتب المحرّرة مؤخرًا أنَّ هذا الاتجاه أصبح ينال اهتمامًا متزايدًا في دراسات التخطيط والسياسة اللغوية. صاحَب ذلك اتجاه بحثيّ يتّسع نحو السياقات الجزئية والمؤسسيّة، والظروف العائلية، والأوضاع المجتمعية المحدودة، خاصة تلك التي تحوي تعددية لغوية وثقافية، أو التي تنطوي على عمليات اكتساب ومحو الأمية (هولت وجونسون، ٢٠١٨: ٢، ١٨). وانصبّ تركيز باحثي التخطيط والسياسة اللغوية - في السنوات الأخيرة- على القوى التصاعدية، والعوامل الصُغرى، محاولين إثبات أنَّ السياسة اللغوية ليست نمطًا ثابتًا، بل يتفاوض بشأنها، وتمارس في جميع المجالات الاجتماعية، حتى عندما لا يوجد قانون صريح يتضمن هذه السياسات (heirkhah, 2016: 11). بمعنى أنّ السياسات اللغوية ليست بالضرورة معلنة أو مكتوبة، إذ تكون - أحيانًا- ضمنية غير صريحة. وبعدما كانت بحوث السياسة اللغوية التقليدية تعالج السياقات العامة والرسمية من الأعلى إلى الأسفل في غالبها، قُبِلت -في الآونة الأخيرة- بحوث السياسات اللغوية الخاصة، من الأسفل إلى الأعلى، والاعتراف بجدواها في مجال دراسات السياسة اللغوية. كما ظهر -في الآونة الأخيرة- اتجاه متنامٍ يرى أصحابه أنَّ البحث في السياسة اللغوية والتخطيط -كما هي عملية بناء السياسة اللغوية ذاتها- يتحقَّق على مستويات مختلفة، أحدها مستوى العائلة وسياق المنزل

(Kayam & Hirsch, 2014: 54).

من هنا نشأ مجال السياسة اللغوية العائلية بوصفه مجالًا بحثيًّا منذ أوائل القرن الحالي(Schwartz, 2010: 171). وبرز هذا المجال الحديث بقوة، خلال العقدين الماضيين؛ لتركيزه على ما أسماه لوكس (٢٠٠٣) (مذكور في: Selleck, 2022: 1) بيئة الأسرة، كما يُطلق عليه البيئة المنزلية؛ لأنَّ الأسرة كانت - ولا تزال - المساحة الرئيسة، والمكوِّن الأساس في الحفاظ على اللغة، والثقافة، والهوية (Gharibi & Mirvahedi, 2021: 1). وقد أثبتت بحوث مجال السياسة اللغوية العائلية وجودها في أدبيات التخطيط والسياسة اللغوية على مدار العقدين الماضيين؛ لأنَّ الأسرة سرعان ما اتّضح أنها تقوم بدورٍ مفصليّ في عمليات مصيرية، مثل: صيانة اللغة، التحول اللغوي، التعددية اللغوية، لغات الأقليات.(Nandi et al, 2022: 9). فقد وَصَفَ فيشمان (١٩٩١) (مذكور في: Kopeliovich, 2010: 163) الأسرة بأنها: الأساس الأكثر شيوعًا، والوسيلة التي لا غنى عنها لنقل اللغة الأم، والترابط، والاستعمال، والاستقرار؛ لذا توسّعت الدراسات بشكل كبير، منذ مذكرات رونجات (١٩١٣) حول تربية ابنه ثنائي اللغة إلى أبحاث اليوم متعددة التخصصات، التي تربط بين الأبحاث في حقلي اكتساب لغة الطفل، والسياسة اللغوية (Hollebeke et al, 2020: 1-3). كما كَشَفَ المسح البحثي مؤخرًا أنَّ «سياسة اللغات العائلية» متعددة اللغات أصبحت تثير اهتمامًا كبيرًا في جميع أنحاء العالم(Kopeliovich, 2010: 162).

وبما أنَّ السياسة اللغوية العائلية إحدى مجالات التخطيط والسياسة اللغوية العامة؛ لذلك تتفق مع السياسة اللغوية الموسعة في كثير من الأمور، منها - على سبيل المثال- أنَّ مكونات السياسة اللغوية والتخطيط تنطبق كذلك على السياسة اللغوية العائلية، وهي:

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الممارسات اللغوية، وإيديولوجيا اللغة[٤]، وإدارة اللغة(Kayam & Hirsch, 2014: 54). مما أغرى بعض الباحثين، على رأسهم سبولسكي ٢٠٠٤-٢٠١٢؛ (مذكور في: Hollebeke et al, 2020: 2) باقتراح أن يُكيَّف إطار سياسة اللغة بشكل عام مع المجال الأسري لدراسة العائلات متعددة اللغات. وهذا يعكس نظرته إلى المجال التي مفادها أنه مجرّد تضييق في مستوى النظر، أو تقليص في محيط المعالجة. وهذا اقتراح يفتقر إلى الدقّة؛ لأن هناك نطاقات تختلف فيها السياسة اللغوية العائلية بطبيعتها عن السياسات اللغوية الواسعة على المستوى الوطني، وتتباعدان إلى درجة التناقض، مثل: معطيات القضايا العاطفية، وتأثير الأبعاد النفسية؛ لأن التجارب السابقة، والحالية، والآمال، والمخاوف بشأن المستقبل تُعدّ جانبًا مهمًّا في الحياة الأسرية. وقد ثبت علميًّا الأثر المباشر للجوانب العاطفية، كالتماسك الأسري، في الممارسات اللغوية، لاسيّما صيانة اللغة والمحافظة عليها أو التحوّل عنها وفقدانها (Schwartz, 2010: 175). وتجاهل هذا الجانب يغفل نطاقًا واسعًا في حياة العديد من العائلات؛ لذلك تحرص بحوث السياسة اللغوية العائلية على تبنّي نهج شامل، يسعى إلى فهم القوى الكلية، والتأثيرات الجزئية من أعلى إلى أسفل، والتأثيرات الجزئية التصاعدية، التي تشكّل تخطيط اللغة وسياستها الصريحة العلنية، وكذلك الضمنية الخفيّة، التي تحدث في منازل الأسر (4-Selleck, 2022: 1). مع أنَّ هناك أطرًا فلسفية تنظر إلى السياسة اللغوية العائلية على أنّها بناء اجتماعي، يتضمّن المعتقدات والقيم والمعايير، التي تتجلّى في الممارسات اللغوية العفوية في الأسرة والعمل(Kheirkhah, 2016: 9) ؛ لذلك فإنَّ اللغة الحقيقية الواقعية - ودراساتها تبعًا- تكمُنُ في تلك الأماكن. ومن ثَم يسعى باحثو السياسة اللغوية والتخطيط إلى استكشاف كيفية ارتباط السياسات المصمّمة لمجتمع معين بالممارسات اللغوية لأفراد ذلك المجتمع (هولت وجونسون، ٢٠١٨: ٢٨٣).

٤- ورد في بعض المصادر المكوّن الأول للسياسة اللغوية، هو «المعتقدات اللغوية»، وفي أغلبها ورد «إيديولوجيا اللغة»، وقد تم تبنّي مصطلح «إيديولوجيا اللغة» في هذه الدراسة؛ لأنَّه أكثر ورودًا، وأوسع دلالة، كما أنه يشمل المعتقدات اللغوية.

٢-٢-١: مفهوم السياسة اللغوية العائلية:

تقوم السياسة اللغوية العائلية في الأساس على فكرة مفادها أنّه: كالنطاقات والمؤسسات على المستوى الكلي العام، فإنَّ لمؤسّسة الأسرة –ذات المستوى الجزئي الخاص– الحقّ بسياساتها الخاصة (Gharibi & Mirvahedi, 2021: 1). ويُعتبر القرار الأول والأساس في إدارة لغة العائلة، هو قرار اختيار اللغة التي ستستعمل مع الأطفال. وقد يُفسّر عدم وجود قرار صريح حاسم بشأن اختيار اللغة في التواصل مع الأطفال بأنّه غياب للوعي اللغوي(Schwartz, 2010: 180). ويرى كل من كايام وهيرش (٢٠١٤: ٥٥) أنَّ السياسة اللغوية العائلية، هي عبارة عن عملية تفاوض منشؤها دخول العائلة في محيطٍ لغوي جديد، حينها يبدأ التفاعل، ومن ثم التفاوض بين الوالدين والأبناء حول التنشئة الاجتماعية اللغوية للعائلة؛ بناء على احتياجات كل فرد، ورغبات كل مشارك من أفراد الأسرة. كما يصف كينغ وآخرون (٢٠٠٨) (مذكور في: Schwartz, 2010: 172) مجال السياسة اللغوية العائلية بقوله: «يوفِّر هذا المجال الناشئ حديثًا نظرة عامة متكاملة، حول كيفية التخطيط للغة وإدارتها، وتعلمها، والنقاش والتفاوض الذي يدور داخل العائلات، وكيفية مواجهة الآباء لتحديات واقع المجتمع».

ويطلق على مفهوم السياسة اللغوية العائلية مصطلحات أخرى، كالتخطيط اللغوي الخاص، والتخطيط لثنائية اللغة في العائلة. ويُقصد بهذه المصطلحات جميعها: ممارسات الوالدين للتحكم في البيئة اللغوية التي يتعرض لها أبناؤهم. وتتحقّق السياسة اللغوية العائلية حين يطبِّق الوالدان «ممارسات واستراتيجيات مقصودة؛ للتركيز على اللغة التي يريدون تنشئة أطفالهم على الحديث بها» (العليان، ٢٠٢٢: ١٣، ١٤). ومن تعريفات السياسة اللغوية العائلية كذلك أنها: محاولة مقصودة لممارسة نمط لغوي معيّن، واستعمال معرفة القراءة والكتابة الخاصة، داخل محيط المنزل، وبين أفراد الأسرة (Curdt - Christiansen, 2009:352).

وتتشكّل سياسة اللغة العائلية على أساس ما تعتقد الأسرة بأنّه سيعزِّز مكانتها، ويساعد على تحقيق أهداف أفرادها في الحياة (Curdt - Christiansen, 2009: 123). أي أنها تتشكّل من قرارات الأسر وخياراتها بشأن التنشئة متعددة اللغات لأطفالها، والتي من شأنها أن تؤثّر في مستقبل الأطفال، ومستقبل عائلاتهم (Hollebeke et al, 2020: 1). ويعدّ إعداد أو تبنّي سياسة لغوية فاعلة لمحيط العائلة تحديًا معقدًا، وعملية تتضمن طبقات متعددة من الاعتبارات، إذ يُفترض بالسياسات اللغوية أن تكون متّسقة مع معايير المستوى الوطني. كما لابدّ أن توازن بين متطلبات المجتمع، ومتطلبات المحيط الصغير، فتلبّي احتياجات المجموعة ومصالحها واهتماماتها، كما يجب أن تكون منطقيّة مفهومة، فضلًا عن كونها مقبولة من أعضاء الجماعة (هولت وجونسون، ٢٠١٨: ٣٠٩، ١١٢).

٣-٢-١: مكونات السياسة اللغوية العائلية:

مثل جميع السياسات اللغوية الأخرى، تتضمّن السياسة اللغوية العائلية ثلاثة مكونات، هي: إيديولوجيا اللغة، والممارسات اللغوية، وإدارة اللغة (Curdt-Christiansen, 2009: 353). وذكر سبولسكي (٢٠٠٤) (مذكور في: Nandi et al, 2022: 4) أنّ سياسة اللغة -سواء كانت حكومية أو في المجتمع أو داخل الأسرة- تتضمن ثلاثة مكونات مترابطة، هي: إيديولوجيا اللغة (مايعتقده الناس حول اللغة)، والإدارة والتخطيط (المساعي التي يبذلها الناس للحفاظ على اللغة)، والممارسات اللغوية (ما يفعله الناس حقًّا). بمعنى أنّ مكونات السياسة اللغوية والتخطيط بشكل عام تنطبق على السياسة اللغوية العائلية كذلك (Kayam & Hirsch, 2014: 54). ومن خلال تبنّي تقسيم السياسة اللغوية إلى مكوناتها الثلاثة، تسعى الأبحاث للوصول إلى فهم أدوار الأفراد، وتفسير ممارسات اللغة داخل المنزل، وتصنيف السياسات اللغوية العائلية (Gharibi & Mirvahedi, 2021: 1). كما تصف البحوث العلاقة بين مكونات بنية السياسة اللغوية

العائلية، ونتائجها داخل مجال الأسرة، أو على مستوى الأفراد. وتحاول رصد العوامل المختلفة التي تؤثّر في أحد المكونات: الإدارة، والإيديولوجيا، والممارسات، أو جميعها (Kheirkhah, 2016: 13).

ويعتقد عدد من علماء النفس التنموي أنَّ البيئات اللغوية الأولية للأطفال تتشكّل من خلال معتقدات الآباء وأفكارهم حول كيفية اكتساب الأطفال للغة، وحول الأدوار المناطة بهم في هذا الاكتساب؛ لأن لهذا تأثيرًا مركزيًّا في السلوك اللغوي للوالدين تجاه الأطفال. بينما كشفت الأبحاث مؤخّرًا أنّ الروابط بين إيديولوجيا اللغة للوالدين، والممارسة الفعلية قد تكون غير مباشرة، وفي بعض الحالات كانت متضاربة. أي إن الإيديولوجيا اللغوية المعلنة - لأحد الوالدين أو لكليهما- ليست بالضرورة تتطابق مع الاستراتيجيات المتّبعة - بوعي أو بدونه- في ممارسة اللغة مع الأطفال، فقد رُصدت تناقضات بين التزام الوالدين المعلن، وملاحظات الممارسة الفعلية في المنزل (Schwartz, 2010: 177, 178). ونبّهت بعض الدراسات على أنَّ ممارسة اللغة ليست نتيجة مباشرة لإدارة اللغة، وأنَّ الحفاظ على اللغة قد لا يكون بسبب إيديولوجيا اللغة، وأنَّ هذه العمليات جميعها لا تتحقق سوى في مستوى الممارسة الفعلية (Kheirkhah, 2016: 18). وقد لاحظ كريستيانسن (٢٠١٤) (مذكور في Nandi et al, 2022: 4) أنَّ التمييز بين إدارة اللغة والممارسات اللغوية يصعب داخل محيط المنزل؛ لأنَّ الآباء - غالبًا- يتدخّلون في خطاب أطفالهم أثناء التفاعل اليومي. وبشأن التمييز بين المكونات الثلاثة وفرزها، يذكر سبولسكي (٢٠٠٤) (مذكور في: Schwartz, 2010: 172) أنَّ الممارسات اللغوية، هي النمط المعتاد للاختيار من بين التنوعات اللغوية التي تشكل الذخيرة اللغوية. بينما يرى أنَّ الإيديولوجيا اللغوية هي المعتقدات المتعلقة باللغة واستخدامها. أما الإدارة اللغوية فهي أيُّ جهودٍ محدّدة للتعديل في الممارسة اللغوية أو التأثير فيها بأيِّ شكلٍ من التدخّل والتخطيط والإدارة. والحقيقة أنَّ الأمر ليس بهذه البساطة التي يصورها سبولسكي،

فهنالك تعقيد مركّب، وعلاقات غير منتظمة بين إيديولوجيا اللغة الأبوية من جهة، وممارسة اللغة الفعلية وإدارتها من جهة أخرى. ففي الدراسات التطبيقية التي عالجت مكونات بنية السياسة اللغوية العائلية كان التمييز بين الممارسات والإدارة أمرًا صعبًا؛ لأنَّ سياسة اللغة لا تتضمن الإجراءات الصريحة فحسب، بل تتضمن أيضًا الضمنيّة المستترة (Schwartz, 2010: 177). بالإضافة إلى أنَّ إدارة اللغة المنزلية تهدف -في الأصل- إلى توجيه الممارسات، لكن بمرور الوقت، ومع اعتياد أفراد الأسرة على سلوك معين، يصبح هذا السلوك جزءًا من الممارسة اللغوية للأسرة بعد ما كان من إجراءات إدارة اللغة. وفي كثيرٍ من الحالات لوحِظ مزيج من الممارسات والإدارة عند وصف مكونات السياسة اللغوية العائلية المنفصلة (Hollebeke et al, 2020: 8- 9). مما يعني أنَّ المكونات الثلاثة لبنية السياسة اللغوية العائلية متداخلة ومتشابكة، والفصل بين هذه المكونات غير ممكن في الواقع، إلا لأغراض الدراسة العلمية. وفيما يأتي عرض لمكونات السياسة اللغوية العائلية الثلاثة:

أ- الإيديولوجيا اللغوية للوالدين:

إيديولوجيا اللغة عنصر أساس في سياسة لغة العائلة، ودورها محوري من عدّة جوانب، منها تحديد الأولويات، كقرار استعمال (أو عدم استعمال) لغة أو لهجة في المنزل دون سواها (Nandi et al, 2022: 4). وتتضمن إيديولوجيا اللغة العديد من المتغيرات المتعلّقة بالثقافة اللغوية، مثل: القيم، والمعتقدات، والمواقف اللغوية، والمعايير التي تحدد قيمة اللغة، وكيفية استعمالها في السياقات اليومية، وتشمل حتى الأساطير حول نشأة اللغة، وجميع عناصر الثقافة الأخرى، التي يجلبها المتحدثون من ثقافتهم، إلى تعاملاتهم مع اللغة (Gharibi & Mirvahedi, 2021: 5). ويُقصد بإيديولوجيا اللغة الإطار المشترك للمعتقدات الاجتماعية والقيم الثقافية الذي ينظّم وينسّق التفسيرات والممارسات اللغوية للمجموعات وأعضائها (Curdt-Christiansen, 2009: 354). وينظر لإيديولوجيا

اللغة على أنها عامل مؤثر في مجريات السياسة اللُّغوية (إيجابيًّا وسلبيًّا). «حيث تسهم أفكار المجتمع وقيمه ومعتقداته اللُّغوية المتّسقة مع السياسة اللُّغوية في تيسير تحويلها إلى تخطيط لغوي فاعل؛ في حين أنَّ الإيديولوجيا اللُّغوية التي لا تتّسق مع السياسة اللُّغوية تمثِّل عقبة في مسار التخطيط اللُّغوي» (المحمود، ٢٠١٨: ٣٣). ومن المتوقع وجود أكثر من إيديولوجيا واحدة في المجتمع، ومن ثَم فإنَّ الصراع بين الإيديولوجيات هو أحد الموضوعات المطروحة في أبحاث السياسة اللغوية (Kheirkhah, 2016: 11-13).

ومع أنّ الإيديولوجيا اللغوية ذات طبيعة ضمنية، وتأثيرها في السياسة اللغوية غير مباشر، إلا أنها ترتبط بنتائج مقررّة علميًّا. وهناك تمييز بين طريقتين يمكن لإيديولوجيا اللغة أن تؤثر فيهما في الأسرة والطفل: الأولى أنّ إيديولوجيا اللغة - غالبًا- ما تكون هي القوة الكامنة خلف تشكيل ممارسات الأسرة اللغوية وإدارة اللغة العائلية، حيث توصّلت الدراسات إلى أنَّ المواقف الإيجابية للوالدين (وهي إحدى تمظهرات الإيديولوجيا اللغوية) تجاه اللغة الأصلية تؤدي إلى توفير بيئة معززة وأكثر ثراءً في المنزل، كما أنّ جهود دعم تلك اللغة تكون أكبر؛ مما يؤدي إلى زيادة كفاءة الأطفال في اللغة الأصلية، واختيار استخدامهم لها. على العكس من ذلك، فإنَّ المواقف السلبية تخلق فرصًا أقلّ للتعلم. والطريقة الثانية التي تؤثر بها الإيديولوجيا على الأسرة هي ارتباطها ارتباطًا وثيقًا بالنتائج والمردود الاجتماعي والعاطفي للسياسة اللغوية العائلية، والذي يصبح واضحًا بشكل خاص في حالات عدم التوافق بين توقعات الوالدين ومواقف الأطفال في استخدام اللغة أو الكفاءة (Hollebeke et al, 2020: 10). وفي سياق الأسرة كثيرًا ما ينقل الآباء إيديولوجياتهم من خلال ممارساتهم اللغوية، أي باختياراتهم اللغوية أثناء التفاعل، ومن ثَمَ تنتقل هذه الإيديولوجيا إلى الأبناء، ويُدمَج الأطفال في هذه الإيديولوجيا (Nandi et al, 2022: 4).

وتحاول بحوث السياسة اللغوية العائلية إبراز الدور المهم للإيديولوجيا اللغوية في

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

سياسة اللغة واكتسابها، وتسعى لتأكيد أهمية إيديولوجيا اللغة، وتأثيرها على تخطيط اللغة، وفي جهودهما بإدارة اللغة. حفّز هذا بعض الباحثين في مجال السياسة اللغوية العائلية ليركزوا على الإيديولوجيا اللغوية للعائلات، خاصة لدى الوالدين، ولدراسة العلاقات بين الإيديولوجيا اللغوية من جهة، وسياسة لغة الأسرة من جهة مقابلة، بما في ذلك الطرق التي تؤثر فيها إيديولوجيا اللغة على إدارة لغة العائلات. ومما توصّلت إليه تلك الدراسات أنّ إيديولوجيا اللغة لدى الوالدين تتشكّل من خلال تجارب الوالدين في الهجرة، وتعلم اللغة، والإيديولوجيات المجتمعية، والتعليمية، بالإضافة إلى خبرات الوالدين الخاصة متعددة اللغات. والنصائح المهنية من المعلمين أو التربويين، ومشورة الأصدقاء أو الأقارب، وكلّ ما يؤثّر في قرارات الوالدين اللغوية، ومواقفهما من اللغة، وفي إدارتهما للغة المنزلية(Kheirkhah, 2016: 14).

ومع أنَّ الأبحاث أظهرت ما مفاده أنَّ لغة الأطفال تتطوّر فيتقنون اللغة الأصلية بسبب إيديولوجيا اللغة والمعتقدات الإيجابية للأبوين. إلاّ أنّ عددًا من الدراسات بيّنت أنَّ معتقدات الأطفال الخاصة بهم مهمة ويجب الالتفات إليها؛ حيث ظهر مؤخرًا أنَّ مواقف الأطفال تؤثر على إجراءات السياسة اللغوية العائلية، بل إنَّ بعض الدراسات تدّعي أنّ قناعات الأطفال – وليس إيديولوجيا الوالدين- أمر بالغ الأهمية، فقط عندما يُظهِر الأطفال مواقف إيجابية للحفاظ على اللغة الأصلية وصيانتها؛ لأنها تؤدّي إلى تكرار أكثر، ومن ثَم إتقان أفضل للغة (Hollebeke et al, 2020: 3 -10). وتوصَّلت مجموعة من البحوث إلى أنَّ الآباء قد يمارسون سياسة لغوية تختلف عن أيديولوجياتهم ومواقفهم المعلنة، أو أنَّ تلك السياسات محل نزاع –من قبل الأطفال- في التفاعلات اليومية في المنزل؛ مما يشير إلى أنَّ السياسة اللغوية العائلية غالبًا ما تكون غير ثابتة، وتتّسم بالمرونة، ومتفاوض عليها لحظة بلحظة؛ بسبب حقيقة أنَّ المجالات الخاصة والعامة للحياة الاجتماعية، والمتطلبات المصاحبة لكلٍ منهما، والتوجهات نحو العلاقة الحميمة

والمودّة المرتبطة بالأسرة، أو نحو مسارات النجاح والحركة، تتقاطع وتتنافس داخل المنزل (Gharibi & Mirvahedi, 2021: 2).

ب- إدارة اللغة وتخطيطها في المنزل.

يُقصد بمصطلح «إدارة اللغة العائلية» الجهود المبذولة من قبل الوالدين أو من يقوم مقامهما؛ للتحكّم في لغة أفراد الأسرة، خاصة الأطفال (وايكي سلابس، ٢٠٠٧؛ مذكور في: Schwartz, 2010: 180). وتشير إلى إجراءات محددة تُتَّخَذ؛ للتدخل في الممارسات اللغوية أو التأثير فيها (Curdt - Christiansen, 2009: 353). وإدارة اللغة داخل مجال الأسرة تشير إلى الجهود الواعية الواضحة، التي يبذلها الوالدان لتحقيق النتائج اللغوية المقصودة. بناء على ذلك يمكن فهم أيّ نشاطٍ مخطّط للتعلّم ينظّمه الوالدان على أنّه أحد أشكال إدارة اللغة. ويعرفها آخرون بقولهم: هي إجراءات واعية وعلنية، يقوم بها الذين يحاولون الحفاظ على اللغة، ويسعون لصيانتها، أو الذين يعتزمون ممارسة السيطرة على الأفراد في سياق معين؛ لتعديل سلوكهم اللغوي (Nandi et al, 2022: 4). كما تُعرّف إدارة اللغة بأنها محاولات الوالدين لتوفير الموارد اللغوية للأطفال؛ من أجل تعزيز تعلمهم اللغوي. وقد تتضمَّن هذه المحاولات – على سبيل المثال– السفر إلى البلد الأصلي، وتسجيل الأطفال في فصول تعليم اللغة المنزلية، وزيارات المتحدثين باللغة الأصلية، مثل الأقارب، والأهمّ من ذلك كله استعمال اللغة في التفاعل مع الأطفال. ويرى بعضهم أنّ إدارة اللغة تقتصر على الإجراءات الصريحة المباشرة، الهادفة إلى التعديل في ممارسات ومعتقدات الآخرين اللغوية والتلاعب بها (Kheirkhah, 2016: 11-13). ويذكر سبولسكي (٢٠٠٩) (مذكور في: Kheirkhah, 2016: 13) أنَّ التحكّم في بيئة اللغة المنزلية، باختيار أقران الأطفال، والسماح (أو منع) أجهزة التلفاز، والأجهزة اللوحية، والحاسوب أمثلة على استراتيجيات إدارة اللغة الصريحة المباشرة. ومثل هذا التحكّم الحاسم في البيئة اللغوية يكون مثمرًا في التنشئة الاجتماعية للغة الأطفال؛ لأنَّه يهدف إلى

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

تحديد اللغة التي يجب أن يستعملها الطفل في الأسرة؛ لذلك تؤثر بعض جهود الإدارة الأبوية المباشرة بشكل ملموس وإيجابي في النموّ والكفاءة اللغوية للطفل، مثل تسجيل الأطفال في فصول تعليم اللغة الأصلية، أو تحفيز الوالدين للطفل عند استعمال اللغة، وحديث الوالدين باللغة داخل المنزل، ورحلة إلى الخارج أو الإقامة في محيط تُستعمل فيه اللغة. كل أنشطة الإدارة اللغوية السابقة وغيرها تؤثر في إتقان الأطفال للغة الأصلية، وعلى استعمالها، والحفاظ عليها (Hollebeke et al, 2020: 9, 3).

ومن جهة أخرى، ولأنّ جهود إدارة اللغة ليست انتقالًا سلسًا للمعرفة اللغوية بين الأجيال، بل هي عملية مركّبة متعددة الاحتمالات؛ فقد تحدّى الأطفال –في بعض الحالات– قوانين الوالدين لاستخدام اللغة الأصلية، باستخدام الإنجليزية في المنزل، ماعدا بعض الحالات التي كان فيها الوالدان صارمين في تطبيق معاييرهم اللغوية، أو كانت الأسرة تسكن في منطقة يكثر فيها متحدثو لغة الأقلية نفسها، أو أنَّ الأسرة كانت تخطط جازمة للعودة إلى بلدها الأصلي. في هذه الحالات كان الأطفال أكثر نشاطًا متعدد اللغات(Kheirkhah, 2016: 17).

ت- الممارسات اللغوية داخل الأسرة:

تشير الممارسات اللغوية إلى الاستخدام الفعلي للغة في السياقات العائلية المختلفة (Curdt - Christiansen, 2009: 353). ويقصد بها السلوكيات اللغوية التي يمكن ملاحظتها، وخيارات اللغة الملموسة التي تحدث داخل المنزل(Kheirkhah, 2016: 11) . وتتضمن ممارسات اللغة في العائلات تنوّعًا وأنماطًا مختلفة لاستعمال اللغة، تبنى في سياق إيديولوجيا لغوية معينة (Schwartz, 2010: 180). لأن ممارسة الأطفال للغة مرتبطة – نوعًا ما– بمواقف الوالدين، والخيارات اللغوية التي تتشكّل منها ممارساتها، والتغيّر في شكل التعرُّض للغة ينعكس على ممارسة الأطفال واستعمالهم لها. وتساعد الممارسات اللغوية العائلية في توجيه الاستعمال، والاكتساب اللغوي، وتعديل

وتصحيح لغة الأبناء. والأهم من ذلك أنَّ الممارسات اللغوية تحقيق للسياسة العائلية وتطبيق لها في واقع الأسرة (العليان، ٢٠٢٢: ١٧). وعند تحليل مكونات السياسة اللغوية للعائلة المنفصلة وُجد أنَّ الممارسات اللغوية صاحبة التأثير الأكبر في السياسة اللغوية العائلية في النتائج اللغوية (Hollebeke et al, 2020: 1-3).

وتبحث دراسات تخطيط اكتساب اللغة للأطفال أنواع الدخل اللغوي والتعرّض اللازم لتحقيق ثنائية اللغة المتوازنة، والآليات والظروف التي ينبغي توفيرها لاكتساب متعدد اللغات (Curdt - Christiansen, 2009: 353). وقد أكّدت بعض الدراسات أهميّة تعرُّض الأطفال للغة، ورصدت آثاره عن طريق قياس: إتقان اللغة، ونسبة الاستخدام، ودرجة ثنائية اللغة، ومعدل التناوب اللغوي، والتبديل بين الأشكال. وحُدِّد التعرُّض اللغوي في هذه الدراسات من خلال استعمال اللغة في المنزل (الممارسات/ الإدارة). كما كشفت الدراسات عن الصلة بين إتقان اللغة وممارسة الكلام؛ لذلك نستطيع القول: إنَّ الممارسات اللغوية عنصر يؤثر على تطوُّر اللغة عند الأطفال؛ حيث يؤدي التعرُّض لمدخلات لغوية ذات جودة عالية وكمية كثيفة إلى اكتساب اللغة مبكرًا وبشكل أفضل (Hollebeke et al, 2020: 3, 12).

وقد تتداخل الممارسات اللغوية جزئيًّا مع جهود إدارة اللغة، مثل: اختيار اللغة، والتصحيح اللغوي، وتعديل كلام الطفل (Kheirkhah, 2016: 11). كما أنَّ الممارسات اللغوية للوالدين تعكس خططهما في إدارة اللغة، وأدواتهما لفرض السيطرة على سلوك الأطفال اللغوي، والمحافظة على معايير صارمة في ذلك. وقد تختلف في بعض الحالات ممارسة اللغة اليومية داخل محيط المنزل، عن إيديولوجيا ومعتقدات اللغة لدى الآباء؛ لأنَّ الأبحاث ترصد ما يفعلونه حقًّا لا ما يعتقدون أنه يجب القيام به للحفاظ على اللغة (Nandi et al, 2022: 4, 8). وفيما يتعلق بالممارسات اللغوية للعائلات ثنائية اللغة، فإنَّ العائلات تتفاوت في حجم التركيز، والجهد المبذول مع أبنائهم لتطبيق السياسة اللغوية،

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

وذلك يتأثر بالطبع بمؤثرات متعددة (العليان، ٢٠٢٢: ١٧). ومع هذا التفاوت يظلّ مكوّن الممارسات اللغوية أبرز المكونات وأوضحها، ففي المسح الذي شمل (٧٢) بحثًا حديثًا في السياسة اللغوية العائلية كانت نسبة الأبحاث التي عالجت الممارسات اللغوية هي (٥٧ ٪)، بينما بلغت نسبة الإيديولوجيا اللغوية (٢٨ ٪)، أما إدارة اللغة المنزلية فكانت نسبتها (١٥ ٪)(Hollebeke et al, 2020: 9 -11) .

١-٢-٤: أبرز العوامل المؤثرة في السياسة اللغوية العائلية:

يتدخّل في بناء السياسة اللغوية العائلية العديد من العوامل المتعلقة بالثقافة اللغوية، والمتغيرات المتعلّقة بالمجتمع. وتُشَكَّل السياسة اللغوية العائلية بطرق معقدة، تتداخل فيها عوامل شتى، ومؤثرات مختلفة، كالقوى الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، واللغوية الأخرى. وتتفاعل السياسة اللغوية مع هذه المجموعة الواسعة من العناصر والمتغيرات والعوامل، اللغوية وغير اللغوية، فتنشأ السياسة اللغوية جنبًا إلى جنب مع البيئات الجغرافية، والأبعاد التاريخية، والنظم السياسية، والبنى الاجتماعية، والأطر الاقتصادية (Curdt-Christiansen, 2009: 152 -354) . وفيما يأتي موجز لأهم العوامل التي تؤثّر في السياسة اللغوية العائلية:

- **المنظور الداخلي والخارجي**: أقرّت الدراسات بكثير من العوامل المؤثرة في السياسة اللغوية العائلية المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بقرارات الوالدين بشأن التخلّي والتحوّل أو صيانة ونقل اللغة الأصلية للأجيال اللاحقة، لتضعنا أمام شكلين من العوامل التي تؤثر بشكل خفيّ ولكنه فاعل. فبعض تلك الدراسات أشارت إلى عوامل خارج نطاق الأسرة، مثل: علاقات النفوذ والقوّة داخل المجتمع وانعكاسها على الأسرة. وبعضها اعترف بعوامل داخل نطاق الأسرة، مثل: هيكل الأسرة، وتربية الوالدين، وثقافة الوالدين، والتماسك الأسري، والعلاقات العاطفية. ويقرُب من ذلك التمييز بين اتجاهين يتعلقان بالعوامل الموجِّهة للسياسة اللغوية العائلية؛ الأول التحكّم الداخلي: ويعني التحكّم ببيئة اللغة

داخل المنزل، مثل إنشاء عادات ثقافية، وتقاليد عائلية مرتبطة باللغة الأولى، أو نظام العقوبات والمكافآت لاستخدام لغة معينة في المنزل. والثاني التحكّم الخارجي: وهو البحث عن بيئة اجتماعية ولغوية داعمة خارج المنزل؛ مع ملاحظة أنَّ كلا الاتجاهين قد يتعايشان داخل عائلة واحدة(Schwartz, 2010:173 -180).

- **المرئي وغير المرئي**: سعت أبحاث السياسة اللغوية العائلية لإلقاء الضوء ليس فقط على قرارات الوالدين الصريحة/ العلنية/ المتعلقة باستخدام اللغة وتعلمها، ولكن -أيضًا- للكشف عن إيديولوجياتهم الضمنية/ المخفية، التي تشكّل التنشئة الاجتماعية اللغوية يوميًّا (Gharibi & Mirvahedi, 2021: 1). لأن سياسات اللغة العائلية تقع على طول سلسلة متصلة، تتراوح من الممارسات المخططة والمنسقة للغاية إلى ممارسات عدم التدخل الخفيّة وغير المباشرة لمعظم العائلات (Hollebeke et al, 2020: 2). وقد ذكر بعض الباحثين أنَّ قرارات الأسر ثنائية اللغة بشأن الاستعمال الأولي للغة ليس بالضرورة أن تكون صريحة ومباشرة؛ لأنها قد تحدث في بعض الأحيان بشكل عفوي غير مخطط له، وهذا يعكس حقيقة مفادها أنَّ معظم الآباء ليسوا لغويين محترفين. ويرى شوارتز (Schwartz, 2010: 180) أنَّ عدم وجود قرار محدد بوضوح على مستوى الأسرة قد يعكس وضعًا شائعًا في الدولة أو المنطقة التي تقيم فيها الأسرة فيما يتعلق بممارسة اللغة. كما أكّد كالداس (٢٠١٢) (مذكور في: العليان، ٢٠٢٢: ١٧) «أنَّ القليل من العائلات تحدد بوضوح وبطريقة مباشرة سياسات لغوية لتعيين اللغة المفترض استعمالها في البيت، أو تضع استراتيجيات لمساعدة أبنائها على اكتساب أكثر من لغة». يدعم هذا الطبيعة الواقعية غير الرسمية وغير المرسومة لأكثر السياسات اللغوية العائلية. وقد يكون تركيز الدراسات سابقًا يميل إلى الخيارات الصريحة؛ لذلك أوصى عدد من العلماء بتضمين اختيارات اللغة السرية والضمنية في دراسات السياسة اللغوية، نظرًا لأن غالبية الآباء لا يخططون بشكل استراتيجي لسياسة ما (Hollebeke et al, 2020: 2)، فلا تقتصر

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الأبحاث على السياسات الصريحة والمعلنة، بل تتجاوز ذلك إلى السياسات الضمنية والخفية (هولت وجونسون، ٢٠١٨: ١٧).

- **المرونة والديناميكية**: من جهة أخرى قد تكون سياسة لغة العائلة واضحة من البداية، ذات إجراءات مرسومة وأهداف محددة، إلا أنّها ليست ثابتة جامدة، بل خاضعة للتفاوض، ومن ثَم التغيير(Kheirkhah, 2016: 18). ورصدت دراسات السياسة العائلية مؤخرًا الممارسات الديناميكية، والمعقدة، وقرارات الإدارة والتخطيط التي يتخذها أفراد الأسرة في المنزل، ويتنازعون عليها (Selleck, 2022: 1). وبغض النظر عن الوعي بالخيارات اللغوية وتبدّلاتها، فإن أيّ سياسة لغوية للعائلة عرضة للتغير باستمرار؛ بسبب التأثيرات الداخلية والخارجية، أو بسبب عامل الزمن، أو عوامل أخرى. ومثال العوامل التي تُسهم في إعادة تشكيل السياسة اللغوية العائلية: الضغط المجتمعي لتبني اللغة السائدة، ونصائح الأصدقاء وأفراد الأسرة، واستشارات متخصصي التربية والمعلمين، وتوقعات الوالدين، والخلفية الاجتماعية -اللغوية للأسرة. (Hollebeke et al, 2020: 2). وتؤكّد الدراسات على الطبيعة الديناميكية لمعتقدات ومواقف وقيم الأبناء، وتبدلّها أو تحولها، فأبناء الأسرة الواحدة قد يكونون مختلفين في الانتماءات والولاءات، وإن اتفقوا في الاتجاه أو الموقف فالمنطق يفرض أن يكون ذلك بنسب متفاوتة بينهم؛ بناء على تفاوت الانتماء بين الموالي وغير المبالي، وقد يظهر ذلك جليًّا في مواقف الأبناء خارج المنزل بعيدًا عن الأسرة (Kopeliovich, 2010: 166)؛ لذلك فإن التنشئة الاجتماعية لنقل المعرفة اللغوية بين الأجيال ليست عملية مستمرة في اتجاه واحد من الأكبر إلى الأصغر، بل هي عملية ديناميكية ومرنة وتفاوضية، والأطفال أنفسهم عوامل نشطة في التفاوض، وتشكيل السياسة اللغوية من حولهم، ولا يمكن افتراض رغبتهم في الاشتراك في الممارسات التي يتبنّاها الكبار بل على العكس من ذلك فإنَّ أفراد الأسرة مختلفي الأجيال يميلون إلى تبنّي مواقف مختلفة تجاه اللغات (Kheirkhah, 2016: 9 -10).

- **الوالدان في التنشئة اللغوية:** أكّدت العديد من الدراسات تأثير الوالدين في الاختيارات اللغوية لأبنائهم، وقدرتهم على توجيه الاستعمال اللغوي في العائلة، من ذلك ما أشار إليه سبولسكي (٢٠١٢) (مذكور في: العليان، ٢٠٢٢: ١٥) من «إمكانية محافظة الوالدين على لغتهم الأصلية، وإكسابها لأبنائهم، عن طريق التحكُّم في البيئة اللغوية التي يتعرض لها الأبناء، واستعمال بعض الاستراتيجيات، التي تساعد في اكتساب أبنائهم لتلك اللغة». ودور الآباء والأمهات دور رئيس لا غنى للطفل عنه، خاصة في تقويم أدائه، واستكمال بناء المنظومة اللغوية الصحيحة للطفل. ويرى تانين (٢٠٠٨) (مذكور في (Selleck, 2022:1 -3) أنَّ دور الأمهات دور أساس في التنشئة الاجتماعية اللغوية لأطفالهنّ، وتصبح الأمهات حاسمات وأكثر نشاطًا من الآباء في استراتيجيات الإدارة اللغوية، خاصة في الحفاظ على اللغة، أو التحوُّل داخل الأسرة. فقد أشارت الدراسات إلى أنَّ الأمهات هنّ في الأساس من يتحملن العمل الشاق - لكن غير المرئي - في السياسة اللغوية العائلية. وسلّط كثير من الباحثين الضوء على تأثير الأم بصفتها حارسًا يحافظ على اللغة. وبينما تتمكن بعض الأمهات من تكريس أنفسهن للعمل بدوام كامل في تربية الأطفال وتقديم الرعاية لهم، أشارت بعض الدراسات إلى أنَّ بعض الأمهات المهاجرات المضطرات للعمل خارج المنزل ما زلن يمثّلن عوامل التنشئة الاجتماعية اللغوية الوحيدة المتاحة لأطفالهنّ؛ مما أدَّى إلى ضعف الاحتفاظ باللغة الأصلية في المنزل، فالحاجة إلى العمل خارج المنزل أعاقت خطط الأمهات للحفاظ على اللغة الأصلية. وتتجلّى المهام الوالدية في التنشئة ثنائية اللغة بأربعة أمور: التعامل مع النزاعات الداخلية، وتحقيق التوازن بين الاحتياجات المختلفة للأسرة، والحاجة إلى المراقبة المستمرة، والشعور بالمسؤولية تجاه الأطفال لكي يتقنوا اللغتين(Schwartz, 2010: 184). ونخلُص مما سبق إلى أنَّ التنشئة ثنائية اللغة أضافت بُعدًا آخر لقلق الوالدين.

- **المجتمع والبيئة اللغوية:** لا تعيش العائلات معزولة عن البيئة الاجتماعية والثقافية

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

حولها، على العكس من ذلك، فالأسرة تتفاعل بديناميكية مع الآخرين في السياقات الاجتماعية-اللغوية، والاجتماعية-الثقافية، والاجتماعية-الاقتصادية، والاجتماعية-السياسية. ومن ثَم تتشكل الممارسات، وتُبنى داخل المنزل متأثرة بالتطوُّرات المجتمعية، على المستويات المحلية والوطنية (Selleck, 2022: 2). وكما يؤكّد كاناجراجاه (٢٠٠٨: ١٧٠) (مذكور في: Curdt-Christiansen, 2009: 372) أنَّ الأسرة ليست مؤسسة قائمة بذاتها؛ لذا على السياسة اللغوية في الأسرة مراعاة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، ووضع القوانين المؤسسية والمعايير المجتمعية في الاعتبار. ومن هذا ما خرج (كالفي، ٢٠٠٨: ١٥٨) في استطلاعاته الميدانية من معطيات مفادها أنَّ «الأسر متعددة اللغات مكانٌ للنزاع اللغوي، وأنَّ الخلية العائلية توثّق النزاعات اللغوية الأوسع في محيطها، وما الصراع داخل الأسرة إلا صدىً للصراع في المجتمع. وتاريخ الأسرة اللغوي هو نتاجٌ للتاريخ الاجتماعي»؛ لذلك قد تفرض الظروف وسياق المواقف على الوالدين الاستسلام والتسليم للقوى الخارجية عن طريق وقف، أو تقييد الممارسات اللغوية والثقافية للغة الأصلية، فيساعدون -دون علم- في التحول اللغوي ويعجّلون في زوال اللغة القومية.

- **سياقات التعددية والثنائية اللغوية**: بما أنَّ التنوع اللغوي، داخل نطاق الأسرة وخارجها أصبح حقيقة، وبما أنَّ الدراسات المتعلقة بالسياسة اللغوية العائلية متعددة التخصصات؛ لذلك فإن الاتجاهات البحثية مؤخّرًا تميل نحو السياقات التي تحتوى على ثنائية أو تعددية لغوية، وتركّز -بشكل أساس- على الأبحاث حول ثنائية اللغة العائلية (Kheirkhah, 2016:12). بل إن بعض الدارسين اقتصرت أبحاثهم في دراسات السياسة اللغوية العائلية على العائلات ثنائية اللغات أو متعددة التخصصات (Hollebeke et al, 2020: 6).

- **السياسة اللغوية العائلية بين النجاح والفشل**: كيف نحكم على السياسة اللغوية العائلية بالنجاح أو الإخفاق؟ ذكر بعض الباحثين أنَّ المعيار الرئيس لنجاح السياسة

اللغوية العائلية هو تقدّم مستوى الأطفال في اللغة الأصلية (Schwartz, 2010: 186). بينما يرى سبولسكي (٢٠٠٤) (مذكور في: Curdt-Christiansen, 2009: 372) أنَّ نجاح السياسة والتخطيط اللغوي على مستوى العائلة مرهونٌ بتطابقه مع أحد ثلاثة أمور: الوضع اللغوي للمجتمع المحيط، أو مع المعتقدات اللغوية للأسرة، أو الإيديولوجيا التوافقية. وقد يكون الحكم بإخفاق السياسات اللغوية أو عدم فاعلية القرارات اللغوية في سياسة العائلة عن طريق استخدام أسلوب (قياس الاستعمال)، بوصفه معيارًا لتقبّل الأعضاء للسياسة اللغوية، ونجاح خطط الإدارة اللغوية، ويستعمل هذا المعيار عن طريق قياس درجة تكرار استعمال مضمون القرار، ومن ثَم وصفه بالمطلق أو النسبي (كوبر، ٢٠٠٦: ١٢٢-١٢٤).

١- ٣ : الدراسات السابقة ومناقشتها:

وجد الباحثان عددًا من الدراسات التي اقترب بعضها -بوجهٍ من الوجوه- من موضوع الدراسة الحالية، بينما اتفقت الدراسات السابقة في معالجتها للسياسة اللغوية في إطار المنزل وداخل محيط العائلة. كما تلاقتْ الدراسات جميعها -بخلاف هذه الدراسة- في معالجتها للسياسة اللغوية العائلية في التركيز على قضية المحافظة على اللغة الأصلية (اللغة الأم للوالدين)، في سياق دول المهجر، ومجتمعات الغربة. وهذا لا ينطبق على هذه الدراسة التي تدرس السياسة اللغوية العائلية لأسرة مستقرة في بلدها، ومحاطة بمجتمعها الأصلي. ولم يعثر الباحثان -أثناء استقصائهما- إلاّ على دراسة عربية واحدة تتعلق بالقضية المدروسة في هذا البحث؛ لذلك ستُفرد الدراسة العربية بفقرة خاصة في المناقشة التالية، ومن ثم ستصنّف الدراسات الأجنبية وفق محورها الناظم لها، وحسب أطرها المنهجية في تناول السياسة اللغوية العائلية.

والدراسة العربية هي دراسة (العليان، ٢٠٢١) وعنوانها: السياسة اللغوية للعائلات

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

السعودية المبتعثة: بين القناعات والممارسات. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن السياسة اللغوية للعائلات السعودية المبتعثة للدراسة في الخارج، وتقصّي القناعات اللغوية لدى تلك العائلات حول مدى أهمية اللغتين العربية والإنجليزية لأبنائهم، والتعرف على ممارساتهم ذات العلاقة بالسياسة اللغوية العائلية، ومدى تدخلهم في الاختيارات اللغوية لأبنائهم. واستعلمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ووظفت الاستبانة لجمع البيانات من عينة عشوائية. وأبرز ما توصلت إليه الدراسة أنَّ النسبة الأكبر من تلك العائلات ترى أنَّ العربية والإنجليزية على نفس مستوى الأهمية. وكذلك قلّة الممارسات التي تعكس حرص تلك العائلات على تمكّن أبنائها من العربية، أدّى ذلك إلى أن تكون فرص استعمال الإنجليزية لأبنائهم أكثر من فرص استعمالهم للعربية، لاسيما خارج البيت، الأمر الذي أدّى بدوره إلى تمكّن أبناء العائلات من مهارات الإنجليزية تمكُّنًا يفوق تمكنهم من العربية. ومع أن الشطر الأول من عنوان الدراسة ودراستنا الحالية متشابهان، كما أنهما عالجتا الأسرة السعودية بشكل خاص، إلا أنّ دراسة (العليان) تتبنّى مدخلًا كميًّا يتمثّل في المنهج الوصفي المسحي، بينما تتبنّى الدراسة التي بين يدينا مدخلًا نوعيًّا متمثلًا في طريقة دراسة الحالة. كما أنّ دراسة (العليان، ٢٠٢١) طُبقت على العائلات السعودية المبتعثة خارج البلاد لدول تتحدث غالبيتها الإنجليزية، بينما تعالج دراستنا الحالية السياسة اللغوية للعائلة السعودية داخل المملكة العربية السعودية.

أما الدراسات الأجنبية -التي وقف عليها الباحثان - فقد اتّفقت جميعها في تبنّي المداخل النوعية/ الكيفية في البحث باستخدام الطرق التي تنتمي لهذا النمط من البحوث، وتفاوتت في مدار تركيزها أثناء المعالجة. كما استخدمت دراسة (Curdt-Christiansen، 2009) الطريقة الإثنوغرافية، ووظّفت المقابلة شبه المقيدة لجمع بيانات (١٠) عائلات صينية مهاجرة إلى كندا، وكان محطّ تركيز الدراسة هو التخطيط اللغوي المنزلي وإدارة الوالدين للغة بشكل يساعد أطفالهم على تعلُّم (٣) لغات (الإنجليزية، والفرنسية،

والصينية). وبخلاف هذه الدراسة فقد تبنّت جميع الدراسات الأجنبية طريقة «دراسة الحالة» منحازة إلى المنهجية النوعية/ الكيفية. كما وظّفت المقابلة لجمع البيانات، وقد تقترن معها الملاحظة في بعض الدراسات.

وعالجت هاتان الدراستان (Bezcioglu & Yagmur، 2018) و(Kopeliovich، 2010) القضية الأكثر ترددًا في بحوث السياسة اللغوية العائلية وهي المحافظة على اللغة الأصلية في بلدان المهجر. وبينما استهدفت دراسة (Kopeliovich، 2010) عائلة روسية واحدة مهاجرة، واستخدمت الملاحظة أداة لجمع البيانات، فإنّ دراسة (Bezcioglu & Yagmur، 2018) استهدفت (٢٠) عائلة تركية مهاجرة إلى هولندا، و(٥) معلمات هولنديات يدرّسن في المرحلة الابتدائية، واستخدمت أداة المقابلة مع الملاحظة لجمع البيانات.

والنسق الأخير من الدراسات السابقة، محوره قيادة الأم لعمليات التنشئة الاجتماعية اللغوية (بوصفها مقدمة الرعاية الأصلية)، إذ ركَّزت على مواقف وقرارات واستراتيجيات الأم اللغوية داخل المنزل. ويمثل هذا النسق دراستين هما: (Kayam & Hirsch، 2014) و(Gharibi & Mirvahedi، 2021) حيث طُبّقت دراسة (Gharibi & Mirvahedi، 2021) على (١٨) أُمًّا إيرانية، يعشنَ في المملكة المتحدة. بينما استهدفت دراسة (Kayam & Hirsch، 2014) أسرة واحدة ثنائية اللغة، حيث كانت اللغة الأصلية للأم هي الإنجليزية، واللغة الأصلية للأب هي العبرية.

وقد كانت أبرز النتائج التي خرجت بها الدراسات الأجنبية: أنَّ سياسة اللغة العائلية قد تستثمر العوامل الداخلية والخارجية لدعم وتعزيز تعلّم اللغة الأصلية في المنزل ولمقاومة التحوُّل اللغوي، وأنَّ الأشقاء يقومون بدور مهمّ في نموّ اللغة الأصلية لدى الأطفال، وأنّ إيديولوجيا اللغة لدى الوالدين-التي قد تكون غير صحيحة أحيانًا- هي المحرك الأساس خلف الممارسات اللغوية والإدارة اللغوية في العائلة، وأنَّ السياسة اللغوية

العائلية مهما كانت صريحة ومباشرة إلاّ إنّها ديناميكية دائمة الحركة والتغير، كما أظهرت الدراسات أنَّ معتقدات الوالدين اللغوية قد لاتُترجم إلى ممارسات فعلية داخل المنزل في بعض الأحيان، وأنَّ السياسة اللغوية العائلية تتأثّر كثيراً بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بالأسرة، وأنَّ توقعات الوالدين وتطلعاتهم التعليمية العالية لها انعكاسٌ ظاهر على التحصيل الأكاديمي المرتفع للأطفال وكفاءتهم متعددة اللغات.

بناء على ما سبق، فإنّ الدراسة الحالية تمثّل دراسة نوعية، وظّفت المقابلة شبه المقيدة أداة لجمع بيانات أسرة سعودية تعيش في المملكة العربية السعودية، واستخدمت (دراسة الحالة) طريقةً للكشف عن السياسة اللغوية للعائلة السعودية المستهدفة في مجتمعها الأصلي، وبيئتها الطبيعية، وهذا ليس مطروحًا من قَبل، ليس بهذه المنهجية، ولا لهذا الهدف. ومن جهة أخرى استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، حيث أسهمت الدراسات المذكورة – بشكلٍ أو بآخر– في التأصيل النظري للسياسة اللغوية العائلية؛ لحداثة هذا المجال، وقلة ما نُشر فيه من مراجع. لاسيّما الدراسات النوعية، التي كانت مفيدة في إلقاء الضوء على بعض الجوانب التطبيقية، لأخذها بعين الاعتبار أثناء العمل. ومثّلت الأبحاث التي تبنّت منهجية دراسة الحالة –على وجه التحديد– مصدرًا لتلافي بعض القصور فيها، وتخطي بعض العقبات أثناء العمل الحقليّ. وبالطبع كان الاطّلاع على ما توصلت إليه تلك الدراسات السابقة من نتائج ذات صلة بالدراسة الحالية، وبموضوع هذا البحث مهمًّا في اطّلاع الباحثَين على آخر مستجدات هذا المجال.

ثانيًا : الإطار المنهجي للبحث:

٢-١: أسئلة البحث وأهدافه:

٢-١-١: أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما السياسة اللغوية العائلية في الأسرة السعودية محلّ الدراسة؟

ينبثق من هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، هي:

١- ما الإيديولوجيا اللغوية الكامنة خلف السياسة اللغوية العائلية؟

٢- كيف تدار اللغة في الأسرة المدروسة لتحقيق السياسة اللغوية العائلية؟

٣- ما الممارسات اللغوية المنزلية التي تحقق السياسة اللغوية العائلية؟

السؤال الثاني: ما نتائج السياسة اللغوية العائلية؟

٢-١-٢: أهداف البحث:

بناء على أسئلة البحث، فإنه يسعى إلى الكشف عن السياسة اللغوية في العائلة السعودية محل الدراسة، واكتشاف الإيديولوجيا اللغوية للوالدين الكامنة خلف سياسة العائلة اللغوية، والكشف عن الاستراتيجيات والطرق التي يستعملها الوالدان لإدارة لغة العائلة، وكذلك الكشف عن الممارسات اللغوية المحقّقة للسياسة اللغوية العائلية، والكشف عن نتائج السياسة اللغة العائلية. ومن أهداف الدراسة لفت أنظار الباحثين إلى هذا النوع من الدراسات التي تتناول السياسة اللغوية العائلية.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

٢ - ٢: أهمية الدراسة ومسوغات تطبيقها:

بالإضافة إلى حداثة حقل السياسة اللغوية العائلية، وقلّة الدراسات العربية في هذا المجال، فإن الباحثَين لم يقفا في البحوث العربية على دراسة واحدة بحثت السياسة اللغوية العائلية عن طريق دراسة الحالة المعمّقة؛ لذلك فهي تمثّل دراسة بحثية جديدة، ومحاولةً للفت أنظار الباحثين إلى هذا النوع من السياسة اللغوية العائلية. ومن جهة أخرى يغلب على بحوث السياسة اللغوية العائلية دراسة اللغة في سياقات معيّنة، معهودة إلى حدٍ ما، ذات نمطٍ محدد، كلغة الأسرة في بلدان الهجرة، وصيانة اللغة الأم في أوطان الغربة، والمحافظة على اللغة الأصلية في دول الابتعاث. ومثل ذلك من السياقات الطارئة، فإن أهمية البحث الذي بين يدينا تكمن في سعيه لدراسة السياسة اللغوية للعائلة السعودية الطبيعية، المستقرّة في وطنها، وداخل مجتمعها الأصلي. كما أن من جوانب أهمية الدراسة الحالية محاولة توظيف البحث في السياسة اللغوية العائلية للكشف عن مدى الاتفاق والاختلاف بين السياسات اللغوية العامة، والممارسات اللغوية اليومية، التي تعكس السياسة اللغوية العائلية؛ لأنه من المهم لفهم السياسات اللغوية وتفسيرها: رصد العوامل (اجتماعية، وثقافية، واقتصادية، وسياسية) داخل المجتمع الأصلي، التي تسهم في تشكيل سياسة لغة الأسرة، واكتشاف الإيديولوجيا والمعتقدات اللغوية التي تكمُن خلف السياسة اللغوية العائلية؛ لذلك فإنّ الدراسة الحالية تساعد في تفسير السياسات اللغوية للأسر، وتسهم في الفهم الدقيق لها، من خلال البحث في مصادر نشوء السياسة والعوامل المؤثّرة فيها.

كما تأتي أهمية الدراسة من أهمية مجال الأسرة الذي يُعدّ مجالًا مهمًّا للغاية لدراسة سياسات اللغة؛ للدور الحاسم الذي تضطلع به الأسرة في تكوين البيئة اللغوية للطفل. وبتكثيف دراسات الأسرة والطفولة، يمكننا استكشاف التنشئة الاجتماعية اللغوية في سياق الأغلبية أو الأقليات. فالأسرة توفّر سياقًا فريدًا لدراسة الحفاظ على اللغة الأصلية،

وانتقال اللغة بين الأجيال، أو التحول عنها وفقدانها (Schwartz, 2010: 172-173). وفي مناقشة أهمية العائلة والمنزل في التنمية اللغوية الاجتماعية، وصف (فيشمان، ١٩٩١؛ مذكور في:Kopeliovich, 2010: 163) الأسرة بأنها: «العامل الأكثر شيوعًا، والأساس الذي لا غنى عنه؛ لنقل اللغة الأمّ، وتعزيز الترابط، وتحقيق الاستعمال، ودعم الاستقرار». وفي نفس السياق يرى المسدّي (٢٠١٤: ٣٢٦) أنّنا بحاجة إلى التشخيص اللساني الدقيق للوضع اللغوي الذي يكتنف الطفل العربي، وهو ينشأ في بيئته الأسرية والاجتماعية والتعليمية. ودراستنا الحالية تكشف ممارسات الأسرة اللغوية، والخيارات والقرارات المتعلقة باللغة، التي تمثّل التنشئة الاجتماعية للغة الأطفال. ومن جهة أخرى أقرّ كثير من دارسي السياسة اللغوية العائلية بالتحديات المعقدة التي تواجه الأسرة، والصعوبات التي تكتنف الحفاظ على اللغة الأصلية، خاصة في سياق الغربة (Kayam & Hirsch, 2014: 53)؛ لذلك فإنّ بحوث السياسة اللغوية العائلية تمثّل إعانة للعائلات على اتخاذ قرارات مستنيرة، بالإضافة إلى ما توفّره الدراسات من إجابات عن تساؤلات بعض الأسر؛ على غرار: كيف يمكن أن تؤدي استراتيجيات معينة، كحديث الأب بلغة والأم بلغة أخرى داخل المنزل إلى نتائج معينة، كنشوء الأطفال بلغتين وإتقانها (Hollebeke et al, 2020: 2).

ولعلّ مما وسّع في مفاهيم السياسة اللغوية، ظهور موجة من الدراسات النوعيّة مؤخّرًا، تركّز - بصفة أساس- على الممارسين الفعليّين للغة في الأسرة والمدرسة وما ماثلهما من سياقات صغيرة محدودة، جعلت مستعملي اللغة -كالأساتذة، والطلاب، والأفراد، والآباء، والأطفال، والأمهات- محور اهتمام أبحاث السياسة اللغوية؛ والتخطيط. ودراستنا الحالية تنحاز إلى هذه الموجة، وإلى مستعمل اللغة الحقيقي، مستمعًا لها، ومتحدثًا بها، وكاتبًا وقارئًا فعليًّا. وتكمن أهمية ذلك في دقة تمثيل الدراسة للواقع، بالإضافة إلى أنَّ ذلك أحرى بتوليد رؤى وأفكار مميزة. بناء على ما ذكره (بالدوف مذكور في: هولت وجونسون، ٢٠١٨: ٢٣٨) من أنَّ الباحثين الذين يركِّزون عملهم في قضايا

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

السياسة والتخطيط اللغوي على المستوى الضيّق والجزئي، كمؤسسة واحدة، أو مجموعة من العمال، أو منظمة دينية، أو تعليمية، أو مجتمع صغير يمكن أن يُولّدوا رؤىً مهمة. بالإضافة إلى ذلك فمن الأبعاد التي تعكس أهمية هذه الدراسة انسياقها مع الانتشار الواسع لأبحاث السياسة اللغوية العائلية عالمياً، فقد أكّد المسح البحثي للدراسات الحالية أنَّ التركيز على السياسة اللغوية العائلية أصبح يثير اهتمامًا كبيرًا لدى الباحثين في جميع أنحاء العالم(Schwartz, 2010: 172 Kopeliovich, 2010: 162).

٢ - ٣: حـدود البحـث:

٢ – ٣ – ١ : الحدود الزمانية: شهرا شوال وذو القعدة من العام الهجري ١٤٤٣هـ.

٢ – ٣ – ٢ : الحدود المكانية: عائلة سعودية من إحدى محافظات منطقة القصيم.

٢ – ٣ – ٣ : الحدود الموضوعية: السياسة اللغوية العائلية.

٢ - ٤ : مجتمع البحث:

٢–٤–١: النظرة العامة: طُبّق البحث على أسرة سعودية، من الطبقة المتوسطة، تتكون من (٦) أفراد؛ الزوج (٤٠سنة)، والزوجة (٣٨ سنة)، وأربعة بنات (١٣–١٠–٦–٤ سنة)[٥]، بالإضافة إلى العاملة المنزلية من الجنسية الأوغندية، (سابقتها من الجنسية الفلبينية، عملت لدى الأسرة (٨) سنوات؛ لذا فقد تركت أثرًا لغويًّا في الصغيرات). يعمل (ب) موظفًا حكوميًا، و (م) معلمة في إحدى المدارس. ولم يسبق لأفراد الأسرة السفر خارج المملكة العربية السعودية.

٥- فيما يلي من الدراسة سوف يرمز للأب بالرمز (ب)، وللأم (م)، وللبنات على التوالي (ت١)، (ت٢)، (ت٣)، (ت٤).

٢-٤-٢: المستوى التعليمي: أكمل الوالدان تعليمهم الجامعي، فهما يحملان شهادة (البكالوريوس)، (م) متخصصة في الحاسب الآلي، وتخصص (ب) في الخدمة الاجتماعية. أما البنات فتدرس (ت١) في متوسطة قريبة من المنزل بالصف الثالث، و (ت٢) تدرس في ابتدائية على نفس شارع المنزل بالصف الخامس، و(ت٣) أنهت روضة الأطفال، وسجلت في الصف الأول الابتدائي للعام الدراسي المقبل ١٤٤٤هـ (بمدرسة أختها ت٢)، أما (ت٤) فإنها لا تدرس، ولم تُلحق بالروضة ولا بأي برنامج تعليمي أو تدريبي. وتتميّز العائلة بثقافة واطّلاع جيد.

٢-٤-٣: محيط الأسرة والعلاقات الاجتماعية: تسكن العائلة في منزل جيد، وحيّ راقٍ في إحدى محافظات منطقة القصيم. كما أنّ أفراد العائلة ملتزمون بحضور المناسبات العائلية، وحريصون على الاجتماعات الأسرية؛ لذلك نستطيع وصف (ب) و(م) بالاجتماعيين. وينسحب الوصف كذلك على الابنتين (ت١) و(ت٢)، اللتين تحضران مناسبات واجتماعات الأسرة الواسعة، ويتفاعلن مع قريباتهن، كما أنّ لديهنّ عدد من الصديقات المقربات. تزور البنات بصحبة والدتهنّ منزل الجدات (من جهة الأم ومن جهة الأب) عدّة مرات في الأسبوع ، في هذه الأثناء قد تلزم الابنتان (ت٣) و (ت٤). وأطفال الأسرة مرتبطون بعائلاتهم الكبيرة، وعلى تواصل مستمر -شبه يومي- بأقربائهم وبأقرانهم من أطفال أقربائهم؛ ولأنّ العائلة الواسعة مترابطة فإنها كثيرة اللقاءات ومتعددة المناسبات. بالإضافة إلى ذلك علاقات الجيرة والسكن، فتربط العائلة -ومن ثَم البنات- علاقة وديّة مع جيران المنزل -لاسيّما الملاصقين له- فهم في زيارات متبادلة معهم.

٢-٤-٤: المسألة اللغوية: لم يظهر على العائلة ما يجعلها تلفت النظر لغويًّا، حيث تمثّل حالة مشابهة لكثير من أسر المجتمع المحلي والموقع الجغرافي الذي تسكن فيه. كانت الحال كذلك، حتى بدأت (ت٣) بحضور المناسبات العائلية الأوسع ولقاءات الأقارب برفقة (ت١) و(ت٢)، وبعد فترة من ظهورها تشجّعت على مخاطبة أترابها، ليظهر أنهّا لا

تتحدث العربية، وليس بإمكانها حتى فهم المسموع باللغة العربية (في ذلك الوقت)، وأنّ الطفلة الصغيرة - التي لم تغادر القصيم قطّ- تجيد الإنجليزية فقط. فاجأ الوضع الجميع في البداية ثم أخذوا يستظرفون الطفلة الصغيرة، ويستعذبون الحديث معها؛ مما يحفّز الطفلة. سار الحال كذلك، حتى ظهرت (ت٤) تحمل الطابع نفسه. وقبل سنة من الآن تنبّه الوالدان إلى ضرورة إلحاق (ت٣) ببرنامج لتتعلم اللغة العربية؛ الحروف فقط نطقًا وكتابة؛ لأنها على مشارف الالتحاق بالصف الأول الابتدائي، وهذا ما تمّ فعلًا، (يؤكّد الباحثان أنّ تعليم اللغة العربية حدث بعد إتمام الطفلة الخامسة من عمرها)، واجهت الطفلة في بداية برنامجها صعوبات في نطق بعض الأصوات، وعقبات في الاعتياد على اتجاه الكتابة؛ لكنها لاتزال -حتى كتابة هذه الأسطر- تذهب كلّ مساء للمدرّسة الخاصّة التي تُهجئها العربية. والجدير بالذكر هنا أنّ (ت٣) مؤخّرًا تستطيع فهم محدثها بالعربية، ولكنها تجيب بالإنجليزية، و(ت٤) مستواها في العربية كما هو مستوى (ت٣)؛ لأن الأسرة تداركت الأمر وعدّلت الأسلوب حرصًا على أن تنشأ (ت٤) نشأة ثنائية اللغة.

ثالثًا: إجراءات الدراسة:

٣-١: منهج البحث و أداة جمع البيانات:

تبنى الباحثان المدخل النوعي/ الكيفي من خلال استخدام طريقة دراسة الحالة في هذا البحث. وقد عرّف الشويرخ (٢٠١٠: ١٧) دراسة الحالة بعد تحليله لمجموعة من التعريفات بقوله: إنه منهج « وصفي استكشافي، طوليّ مقطعيّ، وهو منهج يمكن عن طريقه جمع البيانات الخاصة بحالة معينة ...ودراستها، بحيث يستطيع الباحث من خلالها رسم صورة كلية لتلك الحالة. ويتميّز بالعمق والتركيز والتفصيل في جمع البيانات وتحليلها، مع تعدد مصادر المعلومات والبيانات» يضيف إلى ذلك احترازًا «على أن تكون الحالة (الحالات) الخاضعة للدراسة تمثّل الظاهرة المفحوصة خير تمثيل، مع ارتباط الحالة

بسياقها الطبيعي ارتباطًا وثيقًا. علمًا بأنّ أهمية هذا المنهج تكمن في قدرته على إعطاء فكرة شاملة وواضحة ومتكاملة حول الحالة محلّ الدراسة، متناولًا إياها من جميع أبعادها وسماتها». ولعل هذه الخصائص، إضافة إلى ظروف المبحوثين، وطبيعة السياق المستهدف، جعلت المنهج الذي رآه الباحثان -طريقة "دراسة الحالة- أصلح من غيره لهذه الدراسة. وفيما يخصّ الأداة المستخدمة لجمع البيانات فقد كانت أداة المقابلة شبه المقيدة/ المنظمة؛ ولأنها الأداة الرئيسة في البحث الحالي فقد أولاها الباحثان الكثير من العناية والوقت والجهد حرصًا على جودة الأداة، ومن ثم توفيرها للمعطيات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث. وقد تبنّى الباحثان المقابلة شبه المقيدة؛ رغبة في العمق والإجابات التفصيلية، مع الحرص على معالجة الجوانب المختلفة للقضية المطروحة، وعدم إغفال أي عنصر من عناصر الموضوع؛ وبما يضمن أن تؤدي الأسئلة إلى الحصول على بيانات غنية.

٣-٢: الاعتبارات الأخلاقية في البحوث النوعية:

أَولَى الباحثان القضايا الأخلاقية عنايتهما الخاصة في جميع مراحل تطبيق البحث، وشرعا في تدارس الأدبيات التي عالجت الاعتبارات والقضايا الأخلاقية في البحوث النوعية قبل البدء بتطبيق البحث، حيث رُجِع إلى مجموعة من المصادر، مثل: (كريسول وبوث، ٢٠١٩: ٧١-٧٢؛ غباري وآخرون، ٢٠١٥: ٥١-٦٠؛ بيبر وليفي، ٢٠١١: ١٦٣- ١٩٣)، كما ناقش الباحثان المعايير الأخلاقية، ومن ثم اقتراح كيفية التعاطي مع القضايا المنهجية حسب ترتيبها الزمني، بدءًا بمناقشة دور وحدود كل باحث، ثم إخبار المشاركين بأن مشاركتهم طوعية، وأنَّ لهم الحق في الانسحاب من الدراسة متى ما أرادوا، ومناقشة أهداف الدراسة مع المشاركين وإجراءاتها المتعلقة بهم بشفافية، وإخبارهم عن كيفية استخدام البيانات ومصيرها، وبناء جسور الثقة والصدق في التعامل، والحصول على موافقة الآباء، وإعطاء الإذن بإشراك الأطفال. واختيار الأماكن المناسبة والحرص على توفير الجوّ المساعد على التركيز. كما حُفِظت الملفات في أماكن آمنة غير متاحة. وكذلك

إخفاء أسماء وشخصيات المشاركين وإعطائهم رموزًا مقصورة على الباحثَين أثناء الجمع والتحليل والمراحل البحثية التالية. ومما تمت مراعاته كذلك من القضايا الأخلاقية عند التحليل ومناقشة النتائج، عرض كل وجهات النظر والنتائج المناقضة، وعدم الاقتصار على النتائج الإيجابية. وفي الأخير زُوِّد المبحوثين والمشاركين بنسخ من تقرير البحث.

٣-٣: تطبيق الدراسة

٣-٣-١: نشأة الفكرة ومناقشتها.

في إحدى المداولات الأكاديمية التي تجمع الباحثَين عرض أحدهما القضية (الحالة) مقترحاً فكرة دراستها ضمن إطار الاكتساب اللغوي، فأشار عليه الباحث بعدم الاستعجال ومراجعة الدراسات المشابهة في ميدان السياسة والتخطيط اللغوي. بعد البحث والاستقصاء وجد الباحث دراسة حول السياسة اللغوية العائلية، وهذا ما جعل الباحثَين يلتقيان عند توظيف مجال السياسة اللغوية للعائلة في دراسة القضية الهدف؛ لفهم وتفسير هذه الحالة التي تعد - نوعًا ما - غريبة وغير اعتيادية، ونوقش بعد ذلك المنهج الأصلح؛ بناء على سياق القضية وظروف العينة المستهدفة.

٣-٣-٢: مراجعة أدبيات الموضوع وإعداد دليل المقابلة:

عمد الباحثان إلى ترجمة بعض الأبحاث التي تشترك والبحث الحالي في بعض النقاط، والاستفادة من خبيرين في اللغة الإنجليزية لمراجعة ترجمة المواضِع التي تتعلق بالقضية. بالإضافة إلى الاستعانة بالكتابات العربية في هذا المجال رغم قلّتها. وباستثمار هذه الأدبيات، والرجوع للأدوات المطبقة في: (الصقير، ٢٠٢٠) و(العليان، ٢٠٢٢)، أعد دليل المقابلة وصيغت أسئلته. وقد عدل الباحثان في صياغة بعض الأسئلة؛ لتتوافق مع

أهداف البحث الحالي وتلائم منهجه، واستُبعدت بعض الأسئلة التي لا تخدم الإجابة عن أسئلة البحث، وأضيفت أسئلة تفرضها المعالجة الحالية. كما أنّ الباحثين أعدّا دليلًا خاصًّا بالوالدين، وآخر للشقيقات الكبيرات لإشراكهنّ في الدراسة. ثم عرض دليل المقابلة على خبير اقترح بعض التعديلات التي تمت.

٣-٣-٣: إجراء المقابلات واستنساخها:

نسّق مع كل شخصٍ معنيّ من العائلة لإجراء المقابلة فرديًّا، وأُجْرِيت المقابلات في منزل العائلة فرديًّا، ماعدا الأم التي كانت المقابلة بوجود بناتها؛ وكانت المقابلات في أيام متباعدة، حسب ما يقترحه كل مبحوث؛ بناء على ظروفه واستعداده. واستغرقت مقابلة الابنتين: الكبرى (٢٨) دقيقة، والثانية (٢٥) دقيقة، بينما استغرقت مقابلة الأب (٣٢) دقيقة، والأم (٣٩) دقيقة. وسُجّلت جميع المقابلات صوتيًّا، وبعد مراجعة التسجيلات عدة مرات، وضمان شمول المقابلات لجميع الأسئلة،استُنسِخت المقابلات وفُرِّغت نصيًّا.

٣-٣-٤: تحليل البيانات والخروج بالنتائج:

بحكم خبرة أحد الباحثَين بالبحوث النوعية، والتجربة السابقة في استعمال برامج التحليل النوعي، يسّر هذا كثيرًا مرحلة تحليل البيانات، فقد عُقِدت عدّة لقاءات للتدريب على استعمال برنامج (MAXQDA)، وتفعيل وظائفه في تحليل البيانات النوعية، وكذلك مثّلت هذه اللقاءات بداية تحليل لبيانات الدراسة بصورة تعاونية، مع الاتفاق على استبعاد أيّ نظرة اختزالية وبدء التحليل بذهن منفتح لا يتبنّى أي مفاهيم أو أحكام مسبقة. وقد كان البرنامج مفيدًا للتحليل، ومساعدًا في تنظيم المعطيات، وفي اختصار الوقت والجهد على الباحثَين، والتزم الباحثان بالبدء بالبيانات والانتهاء بالتفسير، وهذه سمة من أهم سمات البحث النوعي (الاستقراء).

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

رابعًا: نتائج الدراسة:

٤-١: نتائج الدراسة ومناقشتها:

رسمت أهداف البحث المتعلقة بالسياسة اللغوية العائلية في بداية الدراسة، وكانت: الكشف عن السياسة اللغوية في العائلة السعودية محل الدراسة، والكشف عن نتائج السياسة اللغوية للعائلية السعودية. وللوصول إلى هذه الأهداف، علينا التوصُّل إلى إجابة السؤالين الآتيين: الأول- ما السياسة اللغوية للعائلة السعودية؟ والثاني- ما نتائج السياسة اللغوية العائلية للأسرة السعودية؟

٦-١-١: إجابة السؤال الأول: فيما يتعلق بإجابة السؤال الأول (ما السياسة اللغوية للعائلة السعودية محلّ الدراسة) فإنّ السياسة اللغوية وفقًا لرؤية سبولسكي -كما سبق ومرّ- ثلاثة مكونات، تعكسها الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الإيديولوجيا اللغوية التي تكمن خلف السياسة اللغوية العائلية ؟

٢-كيف تدار اللغة في الأسرة لتحقيق السياسة اللغوية العائلية ؟

٣- ما الممارسات اللغوية المحققة للسياسة اللغوية العائلية ؟

بناء على ذلك، يتعلّق الجزء الأول من إجابة السؤال الأول بالإيديولوجيا اللغوية الكامنة خلف السياسة اللغوية، والإيديولوجيات اللغوية لدى العائلة السعودية محل الدراسة؛ بناء على معطيات البيانات، هي: اعتقاد الوالدين أنّ القدرة اللغوية للصغار تحتّم على الوالدين استثمارها في الصغر إلى أقصى ما يمكن. وأن إتقان اللغات مهارة تمثّل استثمارًا من الوالدين ورصيدًا ورأس مال لمصلحة بناتهم، ويضمن مستقبلًا أحسن وحياة أفضل لهنّ. والتعدد اللغوي ليس سلوكًا شاذًا أو طارئًا، بل هو السلوك الطبيعي

والمفترض في هذا العصر؛ فاللغة ليست إلا وسيلة اتّصال، فمتى حصل الاتصال لا يهمّ بأي لغة كانت. وكذلك كلتا اللغتين (العربية والإنجليزية) مهمة لجميع السعوديين. مع أن كل لغة منهما تختصُّ بوظائف وسياقات محددة تصلح لها. ومع أن الحاجة للغة العربية الآن أكبر، لكن المشهد اللغوي يشير إلى أنَّ المستقبل للإنجليزية. فإن الإيمان بالممارسة والاستعمال هي الاستراتيجية الأفضل في اكتساب اللغة وتعلمها. ومما ظهر في البيانات قلق الوالدين ومراعاتهما لمستقبل الأطفال اللغوي. ونظرًا لتدنّي مستوى البنات بالعربية الفصحى أصبحن يتخذن موقفًا سلبيًّا منها. وفيما يلي تفصيل هذا ومناقشته:

- القدرة اللغوية للصغار تحتّم على الوالدين استثمارها في الصغر إلى أقصى ما يمكن.

ومن شواهد ذلك: «ب: لا بالعكس بتتمكّن من الثنتين لأنه قاعده تطورهم الثنتين مع بعض» يتحدث (ب) عن قدرة (ت٣) على إتقان لغتين في وقتٍ واحد (الثنائية المتوازية) وأنَّ ذلك ممكن. «م: ما شاء الله الصغيرين عندهم مخزون من أفلام الكرتون» ترى (م) أن الأطفال الصغار يملكون مخزونًا لغويًّا كبيرًا اكتسبوه فقط من متابعة الرسوم المتحركة على التلفاز. «م: إنهم ما شاء الله يلقطون إنجليزي أسرع وما ينسون» تصف (م) قدرة الصغيرات على اكتساب (التقاط) اللغة الإنجليزية من البيئة المحيطة، وكذلك قدرة الصغيرات على الحفظ والاستظهار. «ب: حتى لو تعلمت عربي ما راح تنسى الإنجليزي لأنه خلاص متعلم» يؤكّد (ب) على فكرة أنَّ الثنائية اللغوية وإن كانت بالتتابع (غير متوازية) فإنَّ الطفلة تستطيع الاحتفاظ بلغتين. «م: وجهة نظري أنا أشوفه من الواقع إنه ما أثرت عليَه» ترى (م) أن تعلُّم العربية لدى المعلِّمة لم يؤثر على الإنجليزية لدى (ت٣). «ب: لو احتاجت العربي قصدي بعدين ... ممكن تتعلم» يثق (ب) أنَّ باستطاعة (ت٤) أن تتعلم العربية إذا احتاجت مستقبلًا «م: لأنهم الصغيرين يلعبون مع سواليف دايم» الاكتساب اللغوي أسرع وأيسر لدى الصغيرات حسب رأي (م) لأنّ الصغيرات يتفاعلن ويحادثن الآخرين أثناء اللعب. «ب: فيه فرق الكبار والصغار» يصرّح (ب) بأن

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

هنالك فرق بين بناته الصغيرات والكبيرات بخصوص تعلم اللغة. «م: يعني زي بسوم ماشا الله يتكلم فصحى (أنا قادم) وكلمات يعني ما يعرفونه البنات» تؤكّد (م) على فاعلية البرامج التليفزيونية لو استثمرتها العائلة في تعليم اللغة للصغار وأنَّ الأطفال قد يكتسبون اللغة بوسطتها، فتمثل ببسام أحد أقرباء البنات الصغيرات، الذي ينطق عبارات عربية فصحى شاهدها في التلفاز. «ب: يصير ما يعرفون لا إنجليزي ولا عربي إلا اللغة اللي أنا أتكلم به» يرى (ب) أنَّ الأطفال الصغار سيتحدثون لغة والديهم أياً كانت، فلو رُزق بمولود جديد فإنه سيتحدث اللغة التي يتحدث بها هو (الأب)، التي قد لا تكون العربية ولا الإنجليزية. «ب: جميع الأطفال إن شاء الله أتكلم معهم إنجليزي لين يتقنون إنجليزي بعد أربع سنوات راح أعيده عليهم بالعربي نفس الكلام» التجربة جيدة وسوف يعيدها (ب) مع بعض التعديل، حيث سيدخل اللغة العربية في المعادلة، وبعد إتقان الطفل للإنجليزية سيبدأ مخاطبته بالعربية بالأسلوب نفسه (ثنائية متتالية). «ب: وصلوا لمراحل عمر كبيرة قبل لا يتعلمون الإنجليزي» يخبر (ب) أنه لن يكرر الخطأ الذي كان مع (ت١) و(ت٢) حيث لم يتعلمن الإنجليزية إلا بعدما تمكنّ من العربية. « مـ: وتستخدمهن ماشا الله بمكان صحّ يعني واضح إنها فاهمه وشو المصطلح... فصايرين ما شاء الله يجيبون كلمات مضبوطة ... لأنهم يأخذونه من جملة كاملة يلقطونَه من التلفزيون... يجيبون كلمات جديدة يتعلمون بسرعة أحسن منّا» تصف (م) تطوّر اللغة لدى الصغيرات، واستخدامهن لعبارات جديدة ومصطلحات في مكانها الدقيق، من خلال التلفاز، وأنهن يطوّرن الإنجليزية بأنفسهنّ، بشكل يفوق قدرة البقية من العائلة.

- **إتقان اللغات مهارة تمثّل استثمارًا من الوالدين ورصيدًا ورأس مال لمصلحة بناتهم، ويضمن مستقبلًا أحسن وحياة أفضل لهنّ.** ومن شواهد ذلك: «ب: إذا كبروا وكانوا ما تعلموا إنجليزي راح يكون شغلهم الشاغل، كيف أتعلم إنجليزي، خلص الوقت، يضيع عليهم وقت إنهم قاعدين يتعلمون إنجليزي ... لكن لما يكون متعلم إنجليزي

ومتعلم عربي يقضي وقته بشيء ثاني، للغة جديدة، أو مهارة جديدة، شيء جديد ... هم الآن صغار فما أتوقع احتاجوا لا عربي ولا إنجليزي» يحكي (ب) وجهة نظره أن البنات لو لم يتعلمن اللغة الإنجليزية أثناء صغرهن، سيكون عائقًا دائمًا أمامهن، لكن بمجرد إتقانهن للغة الإنجليزية مع العربية، سيكون بإمكانهن تطوير أنفسهن بمهارات أو لغات أخرى مستقبلًا. «ت٢: إيه لأن الإنجليزي مو مرة لازم بس أحبّ إني أزيِّن لغتي» تنساق (ت٢) مع إدارة والديها للغة داخل المنزل، وتدرك أنّ الحاجة الحقيقية للإنجليزية لم تأتِ بعدُ، ولكنها تفضل الممارسة لتجيد الإنجليزية أكثر. «م: لو إنهنّ يعرفن عربي، عربي مع إنجليزي حلوو بالعكس أحسن لهم» تتمنّى (م) الأفضل للبنات وهو أن يتمكنَّ من اللغتين العربية والإنجليزية، وترى أنَّ التمكّن من الإنجليزية وحدها لا يكفي. «ت١: أي لغة، أنا أحاول أتعلّم أكثر من لغة حتى غير الإنجليزي ... إيه تسهّل علي اللي بعده ... إيه بس أبي أكثر يعني» تصف (ت١) أنها تحاول اكتساب أكثر من لغتين، وترى أن الإنجليزية والعربية ليستا كافيتين، لكن إتقانها ييسر عملية تعلّم اللغات الأخرى. «ب: عشان يصير عندهم لغتين من يومهم صغار» يؤكّد (ب) أنّ الهدف هو التنشئة ثنائية اللغة للبنات منذ المراحل المبكرة للطفولة.

- **التعدد اللغوي ليس سلوكًا شاذًّا أو طارئًا، بل هو السلوك الطبيعي والمفترض في هذا العصر**. واللغة ليست إلا وسيلة اتّصال، فمتى حصل الاتصال لا يهمّ بأي لغة كان. ومن شواهد ذلك: «م: ما تفرق اللغة» تذكر (م) أن اللغة ليست متغيرًا مهمًّا إذا حصلت الاستجابة من أحد أفراد الأسرة. «ت٢: أي موقف عادي ممكن استخدم أي لغة» تذكر (ت٢) أن أي موقف يمكن أن تستخدم فيه أي لغة، حسب ما يطرأ في الذهن، فليس تفضيل لغة ما من ضرورات الاستجابة. «ب: العربية لازم تتعلمه بعدين إنجليزي بعدين الصينية أو الأوردو أو الإسبانية» يرتّب (ب) الأولويات اللغوية التي تقف بعد الثانية، فالأولوية للعربية، والإنجليزية ثانيًا، ثم الخيار مفتوح أمام الابنة بعد اللغتين الإجباريتين

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

لتعلّم اللغة التي تفضلها. «ت١: إنجليزي أو عربي، مو شرط أتكلم عربي (نو)» ترى (ت١) أن استخدام اللغة ليس مفروضًا أو مقتصرًا على لغة بعينها داخل المنزل. «ت١: أشوف إنه عادي يصير أصادق بنت ما تتكلم اللغة العربية» ترى (ت١) أن اللغة ليست عائقًا أمام تكوين الصداقات، ولا يفترض باللغة أن تكون من معايير الصداقة. «ت٢: لا العربية لا خلاص، أعرف أتكلم أعرف أكتب، يكفي» ترى (ت٢) أنها لا تحتاج إلى دورة أو دروس تعلّم للغة العربية، فهي تستطيع الحديث والكتابة وهذا كافٍ من وجهة نظرها. «ت١: عادي آخذ الكتاب عربي أو إنجليزي» معايير اقتناء الكتب لدى (ت١) ليست اللغة من ضمنها. «م: ما عندي لغة مفضلة لا عادي... عربي وإنجليزي، على حسب المتلقي... استخدم كلاهما يعني» ليس هناك تفضيل لغة على أخرى لدى (م). الذي يقرر أي اللغات تستعملها (م) هو المقابِل/ المستقبِل. «ب: اللغة نتكلم عربي نتكلم إنجليزي مع بعض على حسب المواقف، أو على حسب بداية الكلام، يعني ممكن عادي يتكلمون إنجليزي نكمل إنجليزي، ممكن نتكلم عربي من بداية اليوم خلاص نبتل نتكلم عربي ... يعني على حسب بداية اليوم، على حسب نهايته، أو على حسب بداية الحديث ونهايته» يرى (ب) أن لغة الحديث يحكمها بداية الحديث، أو الموقف، أو الوقت، ولا فرق لديه أي لغة استُعملت. «ت١: الكلمة الأطول عربي أو إنجليزي ما أكتبه، ممكن أكتب بالإنجليزي ... وأكيد الإنجليزي إذا كانت اختصار لشيء» تكتب (ت١) بالإنجليزية الاختصارات، أما غيرها فإنها قد تكتب بالإنجليزية أو بالعربية. «ت١: أحسن يدرسونهم كذا لغة ... إيه التعدد اللغوي بالعكس أفضل» تفضّل (ت١) أن تُعلّم عدّة لغات في المرحلة الابتدائية. «ت٢: إيه أكيد أتمنى اتمكّن من كذا لغة» تتمنى (ت٢) التمكّن من عدة لغات وتسعى لذلك. «ب: مو هي المفضلة عندي لا» لا يوجد لغة أفضل من غيرها لدى (ب).

- **كلتا اللغتين (العربية والإنجليزية) مهمة لجميع السعوديين.** كل لغة منهما تختصُّ بوظائف وسياقات محددة تصلح لها. ومن شواهد ذلك: «م: العربية مهم جدًّا؛ لأنه

أغلب اللي تحتاجه جميع حياتها اللغة العربية ...والإنجليزية مهم جدًّا» ترى (م) أن العربية مهمة جدًّا، لأن جميع احتياجاتها ومحيطها عربي، ولا ينفي ذلك أن الإنجليزية مهمّة جدًّا كذلك. «ب: أتوقع إنهم يحتاجون الثنتين ذولي، أي واحد يحتاج الثنتين ذولي... لازم يحتاج العربية ولازم يحتاج الإنجليزية» يذكر (ب) أن الحاجة قائمة لدى كل شخص بالعربية وبالإنجليزية «ب: لو أقول العربية ظلمتهم بالإنجليزية لو أقول إنجليزي ظلمتهم بالعربي» يرى (ب) أنّ الانحياز لإحدى اللغتين ظلم للأطفال بالأخرى. «ت٢: ما بي أصير أسوأ بالعربي بس أبي أصير أحسن بالإنجليزي» تتمنى (ت٢) أن ترفع مستواها في اللغة الإنجليزية لكن لايكون ذلك على حساب تمكنها من اللغة العربية. «ت١: لا أول شيء العربية؛ لأنَّ المحيط حقي كله يتكلم عربي عادي، وما أتوقع فيه أحد بيتكلم عربية فصحى، قليل ما أحتاجها والإنجليزي لأنه بعد العالم كله يتحدث به» ترتب (ت١) اللغات حسب الأولوية فترى أن العربية الدارجة في المقام الأول؛ لأن جميع محيطها يتحدثون بها، ثم الإنجليزية؛ لأن جميع العالم يتحدث بها. «م: العامية عشان الحياة العامة ... والفصحى عشان المدرسة صراحة ... والإنجليزية مهمة الصراحة، يكفي الوظائف» ترتّب (م) أولويات أطفالها اللغوية، فترى أن العربية العامية والفصحى من الأساسيات، العامية للحياة اليومية، والفصحى للمدرسة والتعليم. ومن ثم الإنجليزية من أجل المستقبل الوظيفي. «ب: الإنجليزية ما أتوقع انه بتشكل ٣٠٪ من يومها بس تحتاج اللغة الإنجليزية، لكن ٧٠٪ راح تتكلم عربي الناس اللي تقابلهم» يتوقع (ب) أن اللغة الإنجليزية تشكّل ٣٠٪ من يوم بناته، بينما ٧٠٪ من يومهن باللغة العربية لأن كل محيطهن يتحدث اللغة العربية. «ت٢: العربية أسهل بالتبليغ ... وإنجليزي عشان مثلا أقدر أتواصل مع أغلب العالم» تذكر (ت٢) أنها تستخدم العربية أيسر لها عند تبليغ أو إيصال رسالة، لكن تستخدم الإنجليزية حتى تتمكن مستقبلًا من التواصل مع غالبية العالم.

- الحاجة للغة العربية الآن أكبر، لكن المشهد اللغوي يشير إلى أنَّ المستقبل للإنجليزية.

ومن شواهد ذلك: «ب: أكبر حاجة؟ أكبر العربية أكيد؛ لأني أنا أشوف بالمجمل الآن لازم ٧٠٪ من اليوم عربي» يرى (ب) أن الحاجة الأكبر للبنات في الوقت الحاضر العربية؛ لأن ٧٠٪ من مجمل وقت البنت تستخدم فيه العربية. «م: أهم لغتنا، بعدين العربية، بعدين الإنجليزي... أرتبهم؟ عامية، فصحى، بعدين إنجليزي» ترى (م) أن الحاجة اللغوية للبنات في العامية أولًا، والفصحى ثانيًا والإنجليزية بعد ذلك. «ت٢: أفضل العربي عشان هم يتكلمون بسرعة بعض الأحيان» تفضل (ت٢) متابعة القنوات الرقمية أو على التلفاز باللغة العربية؛ لأنَّ بعض القنوات سريعي الكلام. «ت١: إيه أفضل العربي بس الإنجليزي الأصلي تحس إنه الأصل» تفضّل (ت١) متابعة القنوات باللغة العربية، مع أنها تثمّن الأصلي باللغة الإنجليزية. «م: يوم أقدم على الدكتوراه اشترطوا لغة إنجليزية بنسبة عالية، فاستغربت ... أتوقع ألحين بالشركات وكذا سعوديين يرسلون لبعض إيميلات إنجليزي، ويتحادثون بالإنجليزي ... ما لقيت أحد يتكلم عربي بمستشفيات الرياض الحين وهو هنا ... المستقبل إنجليزي أنا أتوقع» بعد سرد عدد من المواقف والتجارب الشخصية ترى (م) أنه بناء على ذلك فإنَّ المستقبل للغة الإنجليزية. «ب: أكره إيه عن قصد لأنه بالمستقبل راح يكون تقريبًا كل شيء بالإنجليزي كل العالم راح يبدأ يعتمد على اللغة الإنجليزية» يقرر (ب) أنه سيكرر التجربة مستقبلًا لأن العالم كلّه - ونحن من ضمنه- سيعتمد على اللغة الإنجليزية. «ت٢: إيه أكيد أتمنى أتمكن من الإنجليزية؛ لأنه من الدول الثانية وشلون يتواصلون معنا؟ بالإنجليزي عشان ما يعرفون عربي» تتمنى (ت٢) أن تتمكّن من اللغة الإنجليزية لأن التواصل مع غير الناطقين بالعربية بالإنجليزية. «ت١: كل العالم يستخدمون اللغة الأساسية الانجليزية ...راح يبدأ يعتمد على اللغة الإنجليزية حتى بالسعودية» ترى (ت١) أن العالم كله يستخدم اللغة (الأساسية) الإنجليزية الآن وأننا سنلحق بهم بالتأكيد. «ب: إلا إذا بيئة العمل كله إنجليزي والبيت كله إنجليزي هنا يختلف... اللغة واحد إنجليزي واللغة اثنين عربي» بعدما كانت اللغة

العربية هي الأولى لدى (ب) احترز عن المستقبل الذي قد تكون فيه بيئات العمل كلها باللغة الإنجليزية، ستكون الإنجليزية هي الأولى في أولوياته اللغوية لبناته. «ب: اللغة الأفضل للتعليم الإنجليزي أتوقع» يرى (ب) أن اللغة الإنجليزية أفضل للتعليم؛ لأن الجميع متمكنون من العربية من خلال استعمالها اليومي.

- **الممارسة والاستعمال هي الاستراتيجية الأفضل في اكتساب اللغة وتعلمها.** ومن شواهد ذلك: «ب: لأن استخدام اللغة إذا اقتصر على العربية يعني بتؤثر على الإنجليزية... لا الممارسة لازم يمارسونه، لو ما فيه ممارسة بس العربية يتكلمون به تضيع تندثر الإنجليزية، يصير ما يعرفون لا إنجليزي ولا عربي» إذا اقتصر استعمال اللغة على العربية في المنزل - حسب رأي (ب)- ستنمحي الإنجليزية من عقول البنات فيضيّعن اللغتين «م: أتوقع أسهل طريقة إنك تعلم أحد إنجليزي إنك ما تتكلم معه إلا إنجليزي... ما كملوا ٣سنوات ٤سنوات إلا هم ما يتكلمون إلا إنجليزي فقط، حتى العربي ما يتكلمون ... وجهة نظري راح يتعلمون العربي أكيد يعني يتخالطون مع الناس هنا كلهم يتكلمون عربي» ترى (م) أن الطريقة الأسهل لتعليم اللغة هي قصر الكلام على تلك اللغة المستهدفة، وتبرهن على ذلك بتجربتها الشخصية مع بناتها الصغار، حيث لم يستغرق إتقانهنّ للإنجليزية سوى (٣ - ٤) سنوات، وتؤكّد (م) على أنَّ الصغيرات سوف يكتسبن العربية بالطريقة نفسها، أي مخالطة المتحدثين بالعربية في محيطهم. «ب: كنت ما أتكلم بالبيت إلا إنجليزي ... أنا أشوف اللي يروحون يسافرون، اللي يدرسون برّا، ما يلقى أحد يتكلّم معه عربي، عشان كذا يتعلّم غصب إنجليزي... إذا كان مضطر إنه يتكلم إنجليزي ٢٤ ساعة، راح ينطلق لسانه ويتكلم بطلاقة» يذكر (ب) في التجربة أنه التزم باستخدام الإنجليزية في المنزل، ويرى أن الطريقة ناجحة قياسًا بالمبتعثين للدراسة في الخارج -مع كبر سنهم قياسًا بالأطفال-؛ فلأنهم لا يجدون متحدثًا بالعربية، ويضطرون للحديث بالإنجليزية على مدار اليوم؛ لذلك فإنهم يتعلمون الإنجليزية غالبًا للاضطرار،

حسب ما يرى (ب). «ب: أنا أشوف على حسب إذا بيتعلمون عربي لازم أحط لهم قنوات عربي عشان يأخذون ويسمعون كلام كثير» يذكر (ب) أنه إذا كان قرار الأسرة بتعليم الصغيرات اللغة العربية، فإنه لابدّ أن يضع لهم قنوات تتحدث العربية؛ ليكوّنّ مخزونًا/ حصيلة لغوية بالعربية. وقد ثبت من خلال البحث العلمي دقة الفكرة التي مفادها أنَّ الممارسة والاستعمال معيار ذو أثر ملموس في اكتساب اللغة والحفاظ عليها، وكذلك أنّ تحكُّم الوالدين في البيئة اللغوية التي يتعرض لها الأبناء مما يساعد في اكتساب أبنائهم للغة (العليان، ٢٠٢٢: ١٥، ٤٨، ٤٩).

- **قلق الوالدين ومراعاتهما لمستقبل الأطفال اللغوي**. ومن شواهد ذلك: «م: أنا خايفة بالتواصل عرفت؟ يعني شلون بتتواصل مع البنات ومع المعلمات أخاف مايفهمونه ... وبنفس الوقت برضوه شايلة هم مادة لغتي» تعبّر (م) عن خشيتها من قصور التواصل بين (ت٣) والمعلمات أو بينها وبين زميلاتها الطالبات عند بداية الدراسة، وبالوقت نفسه تخشى من تدني التحصيل المعرفي بمادة (لغتي) بسبب عدم إتقانها للعربية. «ب: لو أقول العربية ظلمتهم بالإنجليزية لو أقول إنجليزي ظلمتهم بالعربي» مع مرور هذا المثال سابقاً إلا أنه يعكس - بالإضافة لما سبق- تخوّفا (ب) من ظلمه للأطفال والجناية عليهم. «م: هم الآن صغار فما أتوقع احتاجوا لا عربي ولا إنجليزي» يُلمس في كلام (م) أن حاجة البنات ستظهر مستقبلاً. «ب: أفكر لو احتاجت قصدي بعدين ... ما راح تلقى أحد يفهم عليه ... متخوف من النقطة هاذي» يصرّح (ب) بما قد يسببه عدم إتقان الصغيرات للعربية من مخاوف لديه.

- **بسبب تدني مستوى البنات بالعربية الفصحى أصبحن يتخذن موقفًا سلبيًّا منها.** ومن شواهد ذلك: «ت١: تقصد باللغة العربية الأصلية الفصحى الإعراب وما أدري إيش ... أعرف فصحى بس ما أحس إنه مهمة لها الدرجة ...ما أتوقع فيه أحد بيتكلم عربية فصحى قليل ما أحتاجها» في البداية تعجّبت (ت١) من أن المقصود باللغة العربية

هو الفصحى، ومع معرفتها بالفصحى إلا أنها لا ترى أن لها أهمية، وهي لا تتوقع أن يتحدث أحد من مجتمعها المحيط بها؛ لذلك فهي لا تحتاجها إلا قليلًا. «ت٢: الإنجليزي أول والعربي ثاني ... إيه العربية الدارجة بعدين الإنجليزي بعدين العربية الفصحى» ترتب (ت٢) حاجاتها اللغوية لتضع الفصحى في ذيل القائمة. «م: ليش الصغيرة ما تحب أبد العربي لأنه ما تفهمه» أخذت (ت٤) موقفًا معاندًا من العربية بسبب عدم تمكنها من فهم أغلب كلماتها. يدعم هذا قول (المسدي، ٢٠١٤: ٣٢٧-٣٣٠): يزداد زهد الأطفال باللغة العربية الفصحى التي لا مكان لها ولا تجسيد سوى في المدرسة أو المسجد، بينما التداول اليومي يتمّ باللهجة العامية، والاتصال الرقمي والتواصل الإلكتروني باللغة الأجنبية.

أما الجزء الثاني من إجابة السؤال الأول، فيتعلّق بكيفية إدارة اللغة داخل المنزل وتخطيطها بما يضمن تحقيق السياسة اللغوية؛ وبناء على معطيات بيانات الدراسة فإنّ ملامح إدارة اللغة المنزلية في العائلة السعودية كانت على النحو الآتي: أن الأم هي ركيزة السياسة اللغوية في العائلة، وهي مقدم التربية اللغوية، والراعي الأساس لها، ويتمثّل دور الأب في دعم القرارات التي يُتَوَصَّل إليها -بعد النقاش والمداولة بين الوالدين- وضمان تنفيذها. وأن السياسة اللغوية للأسرة تتغير، ومن ثَم تختلف الإدارة المنزلية للغة، بسبب عوامل متعددة وقد تكون مركّبة، مثل: اختلاف ظروف العائلة، ومرور الزمن، وتقدّم عمر البنات، وتأثير المجتمع المحليّ، وتبدّل أولويات الأسرة، وغير ذلك. لكن الأمر الذي يسّر إدارة اللغة في العائلة هو إدراك الوالدين بأنَّ هناك ما تمليه عليهم قناعاتهم، وهناك ما يفرضه عليهم المجتمع أو الظروف؛ لذلك تتجاوب العائلة مع المتغيّرات، وتراعي ما يمليه المجتمع؛ نتج عن ذلك مرونة الأسرة في المسألة اللغوية، وتقبّلهم للتغيير متى ما أصبح حاجة أو ضرورة. ومن أسس إدارة اللغة في المنزل لدى الوالدين التعامل مع الأطفال بفردية، ومراعاة خصائص نمو كلٍ على حدة، والسعي لتلبية حاجات كل بنت.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

وقد أكّد الوالدان عدّة مرات على أنّ التجربة مع (ت٣) و(ت٤) كانت بمحض الصدفة، وانسياقًا مع طوارئ ظرفية زالت. كما أن الوالدين استخدما عدة استراتيجيات، ووظفا طرقًا لإدارة اللغة يمكن تصنيفها إلى: استراتيجيات الوالدين في إدارة اللغة داخل المنزل، وخارج المنزل. وفيما يلي تفصيل ذلك ومناقشته:

- **الأم هي ركيزة السياسة اللغوية في العائلة، وهي مقدم التربية اللغوية، والراعي الأساس لها، ويتمثّل دور الأب في دعم القرارات التي يُتَوَصَّل إليها -بعد النقاش والمداولة بين الوالدين- وضمان تنفيذها.** من الشواهد على ذلك: «ب: تقريبًا أمهم» يذكر (ب) أن الأم هي الأكثر حديثًا مع البنات. «ب: حسب إذا بيتعلمون عربي لازم أحط لهم عربي ... ما أدري والله يمكن يحتاجون مستقبلا الثنتين» يؤكّد (ب) أن سلوكه سيكون وفق ما تتفق عليه العائلة، فإذا تقرر أن تتعلم البنات العربية فإن القنوات والمواقع ستُحوّل للعربية. ومن الشواهد (الأفعال الكلامية) التالية التي تلفظت بها (م) والتي تعكس إدارة الأم اللغوية: «اكتشفت أنهم ... حرصت أنا ... لاحظت إنّ الصغيرات... أقعد أتسمع (ت٣) تترجم لأختها (ت٤) والترجمة تصير صحّ ... إيه أسمعه ... أقولهم يلاّ اليوم نتكلم عربي ... أبدأ أتكلم عربي أبيهم يتعلمون ... أعدّل كلام الصغيرات ... أحط لهم شيء بالعربي». «ب: يوم صرنا نبيهم ينتفعون منه أمهم اللي تختار القصص والقنوات» يذكر (ب) أن (م) هي من تنتقي القصص وتختار القنوات للصغيرات؛ لأن الأسرة تريد أن تضمن استفادة الصغيرات لغويًّا. وعند سؤال (م) عن استراتيجياتها في إدارة اللغة المنزلية كانت الإجابة بتواضع: «استراتيجيات لا، لكن أحاول إيه». ينسجم مع هذه النتيجة ما يراه بعض الباحثين أنَّ دور الأمهات أساس في التنشئة الاجتماعية اللغوية للأطفال، وأنهنّ أكثر نشاطًا من الآباء في استراتيجيات الإدارة اللغوية الخاصة بالعائلة. كما أشارت بعض الدراسات إلى أنَّ الأمهات هنّ من يتحملن المجهود الشاقّ –المرئي وغير المرئي– للسياسة اللغوية العائلية داخل المنزل.(Selleck, 2022: 1-3). وقد أدّت

هذه القناعة إلى استبعاد بعض الأبحاث للأب عند دراسة السياسة اللغوية العائلية، مثل دراسة (Kayam & Hirsch, 2014) التي اقتصرت على الأم، للتركيز عليها بصفتها مقدمة الرعاية الرئيسية.

- **تتغير السياسة اللغوية للأسرة، ومن ثَم تختلف الإدارة المنزلية للغة، بسبب عوامل متعددة وقد تكون مركّبة، مثل: اختلاف ظروف العائلة، ومرور الزمن، وتقدّم عمر البنات، وتأثير المجتمع المحليّ، وتبدّل أولويات الأسرة، وغير ذلك. لكن الأمر الذي يسّر إدارة اللغة في العائلة هو إدراك الوالدين بأنَّ هناك ما تمليه عليهم قناعاتهم، وهناك ما يفرضه عليهم المجتمع أو الظروف؛ لذلك تتجاوب العائلة مع المتغيّرات، وتراعي ما يمليه المجتمع؛ نتج عن ذلك مرونة الأسرة في المسألة اللغوية، وتقبّلهم للتغيير متى ما أصبح حاجة أو ضرورة.** ومن الشواهد على ذلك: «ب: مو هي المفضلة عندي لا» لا يفضل (ب) الإنجليزية في البداية؛ لكن الظروف جعلته يتعايش معها. «ب: هم ما يتكلمون إلا إنجليزي بس، حتى العربي ما يتكلمون، هنا بدينا نتكلم معهم عربي» يحدد (ب) نقطة التحوّل في الحديث مع البنات الصغيرات بالعربية. «م: الي أبي وإلاّ الي لازم؟» تتساءل (م) هل يسأل المحاور عن قناعتها الشخصية، أم عن المقبول اجتماعيًّا. «ب: حنّا الآن عندنا مشكلة اللي هي (ت٣) بتدخل المدرسة» يقرُّ (ب) بالصعوبة الحادثة أخيرًا بأنّ (ت٣) تحتاج إلى تعلّم اللغة العربية لقرب انضمامها للمدرسة الابتدائية «م: لا هالحين يعرفون هم يبحثون ما شاء الله» تذكر (م) أنّ الصغيرات في الوقت الحالي استغنين عن والدتهنّ ويخدمن أنفسهنّ بالبحث في الإنترنت وفي قنوات اليوتيوب. «ب: أغلب شيء كانوا يستمعون الإنجليزي كل شيء، لكن الآن العربي لأنهم تمكنوا من الإنجليزي» تغيّر نوعية ما يوفّره الوالدان، فبعد أن كانت تميل للإنجليزية يغلب الآن عليها العربية. «م: الآن باللغة العربية عشان يفهمون العربي» تتحدث (م) الآن على الصغيرات غالبًا بالعربية تعويدًا للبنات عليها. «م: يبدون يحاولون يجيبون جملة إنجليزي وكلمة وحدة

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

بالوسط عربي» تصف (م) محاولة الصغيرات للحديث بالعربية حاليًّا. «ب: أنا الآن أبي بناتي يتفرجون على العربي، عشان يتعلمون عربي... كنت أحرص إني ما أتكلم معهم إلا إنجليزي، حتى تعلموا إنجليزي ثم بديت الآن أحرص أتكلم معهم عربي ... أتكلم مع الصغار عربي أكثر عشان يسهل لهم التحدث مع الناس والاختلاط مع الأطفال» يشرح (ب) اختياراته السابقة واختلافها حاليًّا ومبررات ذلك. «ت١: كنا نحطّ لهم القنوات اللي يتكلمون إنجليزي الآن لا» تشارك (ت١) في وصف الإدارة اللغوية الحالية داخل المنزل وانقلابها. «م: الحين العربية مهم جدًّا ... أرغب يتمكّن البنات من اللغة العربية صراحة ... خاصة عشان مادة لغتي لأنه مرة صعبة ... وأنا خايفة بالتواصل، يعني شلون بتتواصل مع المعلمات ومع البنات أخاف ما يفهمونه» تذكر (م) بعض مبررات تغيّر الاختيارات اللغوية، والالتفات إلى العربية بعدما كان الاتجاه نحو الإنجليزية. «ت٢: الرسوم المتحركة كنا نحطّ لهم القنوات اللي يتكلمون إنجليزي، الحين المفروض عربي» تذكر (ت٢) أنّ قنوات الأطفال الآن (مفروض) أنها عربية. «ب: لازم يجي وقت أتكلم معهم عربي، وأتكلم معهم إنجليزي عشان ما ينسون اللغة» يذكر (ب) أنه سيحين الوقت الذي يخاطب فيه البنات الصغيرات بلغتين حتى لا يكون اكتساب لغة على حساب لغة أخرى؛ فهو يتوقّع تغيّرًا في إدارة اللغة بالمستقبل القريب. «م: يقعدون مع الشغالة لحالهم، فحرصت إنهم يعرفون يطلبون ماء بالإنجليزي، يبغون ينامون، شيء يوجعهم» من أجل أن تعبّر الصغيرتان (ت٣، وت٤) عن حاجاتهما خلال فترة غياب (م) صباحًا تعاون الجميع وغيّرت الأسرة ممارساتها اللغوية. ويمكن أن تكون هذه الفقرة بشواهدها من الأدلة التي تدعم فكرة كون السياسة اللغوية العائلية بجميع مكوناتها ليست جامدة أو ثابتة بل ديناميكية ومتغيرة ونامية.

- **التعامل مع الأطفال بفردية، ومراعاة خصائص نمو كلٍ على حدة، والسعي لتلبية حاجات كل بنت**. ومن الشواهد على ذلك: «م: تفهم (ت٢) بس لا راحت للمدرسة

تنسى ... أما (ت٤) ما تحاول تدخل جوّ الأطفال» ترى (م) أنَّ (ت٢) تستوعب دروس اللغة العربية في المنزل، ولكنها تخفق أحيانًا في الفصل. وتضيف عن (ت٤) أنها منصرفة عن اللعب مع أقرانها الأطفال. «ب: الثنتين الصغار متقنات الإنجليزي، والثنتين الكبار العربي ... الصغار أدخلهم مساء برنامج عربي؛ لأن العربي عندهم ما تمكنوا منه بالحيل ... بالنسبة للكبار أدخلهم الإنجليزية عشان ما ينسونه لأنهم ألحين يتحدثون عربي يتكلمون عربي مع أي واحد...» يقيّم (ب) قدرة بناته اللغوية فيرى أن الصغيرات يتميّزن بالإنجليزية بينما الكبيرات بالعربية؛ ولذلك فإنه يختار البرنامج المسائي الخاص باللغة العربية للصغيرات، والخاص باللغة الإنجليزية للكبيرات. «ب: خاصة (ت٣) خلاص سجّلت بأول» يرى (ب) أنّ (ت٣) تحتاج لعناية خاصة باللغة العربية؛ لأنها ستدرس في الصف الأول. «م: الآن تتعلم (ت٣) العربية» تذكر (م) أن (ت٣) شرعت في برنامج مسائي لتعليم العربية لإعدادها للمدرسة وذلك يفرض معاملة خاصة. «ب: البنتين هذولي حرصت عليهم بالإنجليزي أكثر والقنوات أكثر بالإنجليزية» يؤكّد (ب) على خصوصية التعامل مع الصغيرتين في خطابهنّ وفيما يُوفّر لهنّ. بالإضافة إلى ذلك فإنّ الغالب في الأمثلة السابقة واللاحقة يُلمس فيها خصوصيّة التعامل مع كل بنت.

= أكّد الوالدان عدّة مرات على أنّ التجربة مع (ت٣) و(ت٤) كانت بمحض الصدفة، وانسياقًا مع طوارئ ظرفية زالت. ينسجم هذا مع مجموعة من العلماء رأوا أنَّ قرارات الأسر بشأن استخدام اللغة ليس بالضرورة أن تكون صريحة وواضحة ومباشرة؛ لأنها قد تحدث في بعض الأحيان بشكل عفويّ وغير مخطط له، وأنّ هذا يعكس حقيقة مفادها أنَّ معظم الآباء ليسوا لغويين محترفين. ويرى شوارتز أنّ عدم وجود قرار محدد بوضوح على مستوى الأسرة قد يعكس وضعًا شائعًا في المجتمع أو المنطقة التي تقيم فيها الأسرة فيما يتعلق بممارسات اللغة (Schwartz, 2010: 180). وفيما يلي مزيج من عبارات الوالدين التي تسرد تفاصيل ما حدث: «أول شيء بالصدفة تعلموا إنجليزي، كنا مضطرين

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

صحيح... لا والله ما جت ببالي، بدت بالصدفة لا بالصدفة والله، لا مو مقصودة ... أصلًا ليش أنا علمتهم بالبداية، أنا وهم صغيرات ستة شهور وسنة ونصف، أول شيء ما كان يعني قبل ما يتكلمون، كانت الشغالة عندي تتكلم إنجليزي فقط، وما تعرف عربي أبدًا ، وأغلب كلامنا معه بالإنجليزي. وأنا أطلع فترة طويلة كل الصبح أنا والبنات الكبار، ويقعدون الصغيرات مع الشغالة لحالهم؛ فحرصت إنهم يعرفون يطلبون ماء بالإنجليزي، يبون ينامون، شيء يوجعهم... فالبداية صدفة إيه، بس يعني حنا ندعم، يعني إننا نطورهم، إيه دعمنا الموضوع، فقررنا أول شيء نتكلم معهم إنجليزي، وحرصت إن يكون أغلب شيء يستمعون إليه الإنجليزي... بس وهم صغار صدق أنا ساعدتهم نعم ساعدتهم يعني القنوات وكذا خلاص حفظته لهم بالإنجليزي... صاروا يشوفون حتى التلفزيون بالإنجليزي، ألعابهم بالإنجليزي، بعدين صاروا يسمعون اللي باليوتيوب ويقلدونهم، وتعرف يوتيوب يفتح لهم أشياء متعلقة بالسابق، فكل يوم ألقاهم شايفين شيء جديد، لا هالحين يعرفون، هم يبحثون ما شاء الله، ألقاهم يتكلمون عن أفلام كرتون جديدة، وإذا قلت وشي هذي؟ يفتحونه لي باليوتيوب... إيه كان الموضوع عند الشغالة بس. لكن الشغالة تحمست وبدت تعلمهم يعني كلمات جديدة ما شاء الله ويحفظونه، وكلامه معهم كله بالإنجليزي وما شاء الله متعلمات. تسولف معهم الصبح وكذا لاجيت من المدرسة ألقاهم مكتسبين (close) و(open) و(set down). وهم يأخذون كلمات إنجليزية منها، يعني عرفوا بعض أسماء الأشياء بالإنجليزي. تخيّل يعني ما شاء الله هي طول الصبح قاعدة معهم، تعلمهم كل يوم أشياء جديدة، كل يوم تقول لي: مدام تعالي اسمعي، بعدين تبدأ تقولهم: يا الله امشي، اقعدي، فتّحي، مدي إيدك... وكانوا يتواصلون مع العاملة حقتنا عشان كذا بعد نمت الإنجليزية عندهم». ومن عبارات الشقيقتين تعليقًا على البدايات: «لما انولدوا (ت٣) و(ت٤) صاروا يشوفون بس إنجليزي، يعني ما يشوفون أشياء عربية... يعني هم اختاروا إنهم يشوفون إنجليزي، فصاروا يتكلمون إنجليزي ... والمحتوى الي كانوا يفضلون إنهم يشوفونه كانوا يتكلمون

اللغة الإنجليزية... وحنا أصلًا نعرف إنجليزي فصرنا نضطر حنا نكلمهم بالإنجليزي ... وبعد علمناهم حنا الإنجليزي يعني علمناهم الكلمات وكيف ينطقونه». وعند سؤال الأم عن بناتها لماذا لم تتكلم (ت١) و(ت٢) الإنجليزية منذ البداية، مثل الصغيرات. كان الجواب: «كانت الشغالتين إلي سبق عندي يعرفن عربي، وكلامهم بالعربي، كل الثنتين الي كانوا عندي قبل كلهم يعرفون عربي، بالعكس ما يعرفون إنجليزي أبد». ويرى الباحثان أنّ هذه الصدفة أو الظروف تحدث كثيرًا في دراسات السياسة اللغوية العائلية، فبينما تتمكن بعض الأمهات من تكريس أنفسهن للعمل بدوام كامل في تربية الأطفال ورعايتهم، أشارت بعض الدراسات إلى أنَّ الأمهات المضطرات للعمل خارج المنزل ما زلن يمثّلن عوامل التنشئة الاجتماعية اللغوية الوحيدة المتاحة لأطفالهن؛ مما أدى إلى ضعف الاحتفاظ باللغة الأصلية في المنزل. فالحاجة إلى العمل خارج المنزل أعاقت خطط الأمهات وجهودهنّ للحفاظ على اللغة الأصلية (Schwartz, 2010: 184).

أ- استراتيجيات الوالدين في إدارة اللغة داخل المنزل:

- بعد ما كان الحرص في المنزل على اللغة الإنجليزية لدعم الثنائية اللغوية، ومراعاة للصغيرات، أصبح الآن الاهتمام باللغة العربية أكثر نوعًا ما، كي تتمكن الصغيرتان من التفاعل مع محيطهنّ والتواصل مع والداتهنّ. ومن الاستراتيجيات المتّبعة في ذلك: محادثة الصغيرات بالعربية، وتحفيز الصغيرات على الحديث بالعربية، وإبداع أنشطة منزلية لتعزيز الكلام بالعربية، والاستعانة بالشقيقات لمحادثة الصغيرات بالعربية أكثر من الإنجليزية. ومن شواهد ذلك: «م: بالنسبة لي أنا والصغيرين لا ما أتكلم معهم إلا إنجليزي عشان أوصل لهم المعلومة بسرعة إذا كانت المواضيع عادية أتكلم معهم إنجليزي مع عربي مع إنجليزي عشان يأخذون على الموضوع هذا... إذا كنا مستعجلين مثلًا لا بالإنجليزي أنا أسرع أتكلم معهم» لضمان وصول الفكرة، وللعجلة -أحيانًا- تفضل الأم الحديث بالإنجليزية مع الصغيرات. «م: إذا فاضية أبدا أتكلم عربي عشان أبيهم يتعلمون. كنت

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

ما أتكلم معهم إلا إنجليزي» تغيّرت الأولويات لذلك تسعى (م) إذا كان الجوّ مناسبًا والموضوع عاديًّا لاغتنام الفرصة والحديث مع الصغيرات بالعربية. «م: أحيانًا أقولهم يلاّ اليوم نتكلم عربي، يبدن يحاولن عرفت يجيبن جملة إنجليزي وكلمة وحدة بالوسط عربي» يتّضح أنّ (م) تحاول بدء تحدٍ منزلي عن طريق الحديث بالعربية، لكن مستوى الصغيرات بالعربية لا يسعفهن في مواصلة التحدي. ونفس التغيّر في الاستخدام اللغوي حدث مع (ب) «ب: الآن لا، أتكلم معهم عربي الصغار أكثر عشان يسهل لهم التحدث مع الناس والاختلاط مع الأطفال الآخرين... كنت ما أتكلم عربي أبد بالبيت» ويشرح (ب) في موقع ثانٍ ذلك فيقول: «كنت أحرص إني ما أتكلم معهم إلا إنجليزي لين تعلموا إنجليزي ثم بديت الآن أحرص أتكلم معهم عربي عشان يفهمون العربي» «ت٢: إنجليزي؛ لأنه يصيرون خواتي يفهمون وحنا كلنا نفهم إنجليزي فليش نتكلم عربي نتكلم إنجليزي... لكن الآن العربي» تتحدث (ت٢) عن أسباب الحديث سابقًا بالإنجليزية لإشراك الصغيرات في موضوع الحديث، أما الآن فهن يتحدثن بالعربية لتعليم الصغيرات.

– ومن الاستراتيجيات كذلك توظيف القنوات الرقمية أو برامج التلفاز. وينطبق على هذا ما انطبق على السابق من التغيّر، فقد كان الاختيار متاحًا بلا تحديد أو ضوابط؛ لذلك غالبًا ما تميل الكبيرتان إلى القنوات والبرامج الناطقة بالعربية، بينما تفضل الصغيرتان الناطقة بالإنجليزية. وحاليًّا أصبح الخيار العام في المنزل هو العربية لتعزيز تعلم العربية وفهمها لدى الصغيرات. ومن شواهد ذلك: «م: الكبار العربي والصغار بالإنجليزي ...كل قصصهم إنجليزي ... كنا نحطّ لهم القنوات اللي يتكلمون إنجليزي، زي سبونج بوب أحطُه بالإنجليزي... أحرص على اللغة الإنجليزية... وإذا شفناهم متابعين أكثر من مقطع على نفس القناة نحفظ القناة لهم ... والآن هم يختارون قنواتهم وقصصهم... لكن أنا الآن أبيهم يتفرجون على العربي... عشان يتعلمون عربي لازم نحط لهم شيء بالعربي» تذكر (م) ما حصل سابقًا من حرص على اللغة الإنجليزية، ودعم لخيارات الصغيرات

اللغوية، وما ترغب به الآن وما تراه ضروريًّا لكي تكتسب البنات اللغة العربية من اختيار البرامج المتحدثة بالعربية. «ب: قبل كنت أبغاهم يفهمون إنجليزي لما طلعن بناتي لاحظت إنهم يتكلمون إنجليزي، ويأخذون كلام إنجليزي، فحرصت إن يكون أغلب شيء يستمعون إليه الإنجليزي كل شيء... لكن الآن العربي لأنهم تمكنوا من الإنجليزي ...الآن يتفرجون باللغة العربية عشان يفهمون الكلام» يمرّ (ب) بالمراحل نفسها، فقد كان يدعم خيارات البنات الصغيرات في تفضيلهم للإنجليزية، لكنه الآن يفضّل متابعتهم لبرامج تتحدث بالعربية.

- ومن الاستراتيجيات كذلك التغذية الراجعة التصحيحية والتعزيزية. ومن شواهد ذلك: «م: عاد أنا أقعد أسمع (ت٣) والترجمة تصير صحّ! ... وأسمعه» تكرر (م) أنها تستمع لحوار بين (ت٣، و ت٤) تترجم فيه (ت٣) فحوى الحديث باللغة العربية لـ(ت٤) وتتابع (م) دقة الترجمة. «م: أعدل كلام الصغيرات بالعربي؟ لازم دايمًا» تذكر (م) اضطرارها لتعديل وتصحيح كلام الصغيرات باللغة العربية دائمًا. «ت١: يكتبهن بالإنجليزي عشان يقوي اللغة» ترى (ت١) أن الحرص على الكتابة باللغة الإنجليزية غايته التمكّن من اللغة. «ب: لا هم اللي يعدلون لي... أنا دايمًا أخطئ» يذكر (ب) أنَّ البنات هن من يصحِّح كلامه بالإنجليزية، فتقبّل التعديل وتصحيح الكلام سارٍ في الأسرة.

- مقاومة الصغيرتين لإدارة اللغة. ليس الأمر يسيرًا دائمًا، أو أن إدارة اللغة في المنزل تسير بسلاسة وانسيابية، فقد تبدي الصغيرتان بعض المقاومة والتذمر والعناد لإدارة اللغة المنزلية. ومن شواهد ذلك: «م: آخر شيء يقولون ماما تعبنا أنتِ تكلمي عربي وحنّا بنتكلم إنجليزي» بعد محاولة الصغيرات الاشتراك بالحديث باللغة العربية، ينسحبن من تحدّي الحديث بالعربية بعد عجزهنّ عن مسايرة المتحدثين. «م: لو أحط لهم شيء بالعربي يقولون لا نبغاه بالإنجليزي هم نفسهم» تذكر (م) طلب البنات الصغيرات تغيير

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

اختيارات العائلة في برامج التلفاز وعدم قبولهم بذلك. «م: تقعد (ت٤) تصيح غيروه حطوا إنجليزي» «م: (ت٣) عادي تمشّي حاله إذا (ت١، وت٢) فتحوا شيء عربي تحاول تفهم معهم» تذكر (م) الفرق بين (ت٣) و (ت٤) في الاستجابة حيث إنّ (ت٣) قد تتماشى مع القنوات العربية التي تضعها الشقيقات الأكبر، على خلاف (ت٤).

ب- استراتيجيات الوالدين في إدارة اللغة خارج المنزل:

- «ب: أحرص دايم أنزلهم معي أخليهم يتكلمون مع العامل كثير إذا كان يعرف إنجليزي ...لأن قليل تحصل، متى ألقى أحد يتكلم إنجليزي؟ فيوم أروح أي مكان أحصل اللي فيه أحد يتكلم إنجليزي، أحاول أخليهم يتكلمون معاه عشان ينطلق لسانهم... ويتكلمون مع الناس رايح جاي... إذا رحت أطلب من مطاعم أو زي كذا، أخليهم هم يطلبون، هم يزينون، وهم يختارون، هم يتكلمون، معه عشان يكون عندهم طلاقة بالكلام» يستثمر (ب) المتحدثين بالإنجليزية من أجانب أو سعوديين في المطاعم وما شابه، لكي تخاطبهما الصغيرتان، فتمارسان اللغة وينطلق لسانهما بالحديث، ويذكر (ب) أنه يحرص على أي فرصة تمنحه ذلك.

- «م: وأشوا إني أعرف الأستاذة، ومتواصلة معه... (ت٣) الأبلا بدت تقوله: لا، لو بغيتي شيء تكلمي بالعربي، وأعطيك إلي تبغين... كذا كذا مدارسهم بالعربي ... عشان (ت٣) دخلت المدرسة بدت شوي تعرف كلمات عربية... مادام مشت بالمدرسة هاذي يعني إن شاء الله إنه بتمشي معهم... إيه إن شاء الله بدخله السنة الجاية عنده» استثمرت (م) معرفتها السابقة بمعلمة (ت٣) لتشرح لها الحالة الخاصة بها، ومن ثم فإن المعلمة بدافع المعرفة كانت تحفّز (ت٣) على الحديث بالعربية. كما أن (م) تتأمل أن يكفي الاعتماد على التحصيل المدرسي في إكساب (ت٣) اللغة العربية.

- «ب: هم يختارون قصصهم أوديهم يختارون القصص يروحون يدورون عليها

يتفرجون... فهم يختارون على حسب الرسوم وعلى حسب الأشكال... لكن يوم صرنا نبيهم ينتفعون منه أمهم اللي تختار القصص والقنوات». يتمّ الآن الحرص على استفادة البنات من الكتب والقصص التي تقتنيها البنات من المكتبات التجارية؛ لذلك تختارها الأم بمعرفتها، وليس كالسابق عندما كان الخيار متروكًا للصغيرات.

- «دورة مسائية- إنجليزي أو عربي» استحسن كل من (ب) و (م) فكرة البرامج التدريبية واستثمارها في تعزيز الثنائية اللغوية بعد تجربة (ت٣)، لدى مدرّسة اللغة العربية مساء. وفكرا في اللغة العربية للصغيرات، والإنجليزية للكبيرات.

ويتعلّق الجزء الثالث من إجابة السؤال الأول بالممارسات اللغوية المحقّقة للسياسة اللغوية داخل المنزل؛ وبناء على معطيات بيانات الدراسة، فإنّ الممارسات اللغوية في العائلة السعودية المدروسة يمكن تصنيفها إلى: الممارسات اللغوية للوالدين، و الممارسات اللغوية للشقيقتين، و الممارسات اللغوية للصغيرتين، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

١- الممارسات اللغوية للوالدين، (ب) و (م):

مع أنّ اللغة المستعملة في البيت يغلب عليها الإنجليزية، إلا أن ذلك ليس على كل حال، فمع أنّ (م) حديثها في المنزل غالبًا بالإنجليزية من أجل الصغيرات، ماعدا عند حديثها بموضوع هام مع (ب)، أو إن كانت تتحادث معه دون مشاركة بقية الأسرة؛ فإنّ اللغة عندئذٍ هي العربية. ويصف (ب) حالته في السابق عند تنشئة الصغيرتين ومحاولته عدم استعمال العربية قائلًا: «كنت أتكلم معهم إنجليزي يعني ما يطلع مني كلمة عربية باليوم» وبالطبع فإن (ب) أكثر من يتحدث بالعربية في المنزل، لأنّ (م) تنضمّ إلى جانب الصغيرات لا تريد أن تتركهن لوحدهن معزولات في إطار الإنجليزية؛ لذلك ترى أنَّ «إنجليزي إيه لازم» لاسيما في ظروف محددة «خصّ إذا صرنا مستعجلين بسرعة أقول لهم بالإنجليزي ونمشي... لاما أحاول أصلًا أعلمه ... عشان بسرعة أتأكد إنهم فهموا»

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

ولكن الحال تبدّل لدى الوالدين تختصره عبارة وردت على لسانيهما «بدينا نتكلم معهم عربي» وبعدما كانت اللغة المستعملة في المنزل تغلب عليها الإنجليزية ظهرت مؤخّرًا العربية لتزاحمها. أما بالنسبة لمتابعة التلفاز فهناك تصنيف خاص لدى (ب) يشرحه في الآتي: «أغلبهن العربي بالنسبة للبرامج أما الوثائقية إنجليزي مترجم... والأفلام بالأغلب إنجليزي». ولـ(م) كذلك تفضيلاتها الخاصة « إيه أتابع إنجليزي، أفلام أشوفه إنجليزية بدون ترجمة، إذا برنامج لا أو مسلسل عربي عادي أشوفه بالعربي». وكذلك في المواقع الرقمية مزيج من العربية والإنجليزية «يوتيوب عندي بعض القنوات الأجنبية... المتابعون فيه عربي. بس أغلبهم إنجليزي». وفيما يتعلّق بالكتابة فإن الغالبية لـ (ب) و (م) باللغة العربية «مذكرات إيه العربية»، لكن في بعض المواقف تكون الكتابة باللغة الإنجليزية «بس إذا بكتب للشغالة أكتبه إنجليزي» أو عندما تراسل شركات التسويق أو الشحن العالمية «أضطر أرسل لهم إيميلات بالإنجليزية» وفي هذه الحالة تتفق (م) مع (ب) على استثمار التقنية لضمان الدقة اللغوية في الكتابة الإنجليزية «غالبًا أفتح المترجم إيه للإنجليزي». وفيما تنحصر قراءة (ب) باللغة العربية، فإن (م) كذلك تقرأ الكتب باللغة العربية، ماعدا الروايات العالمية فإنها ترى قراءتها بلغتها الأصلية أفضل. ويصف (ب) التغيّر في حكاياته للبنات قبل النوم «قبل كنت أستخدم القصص باللغة الإنجليزية لكن الآن باللغة العربية» بينما تواصل (م) سرد قصص قبل النوم الإنجليزية «كل يوم بالليل أقص لهم بالإنجليزي» معلّلة ذلك بأنَّ (ت٣، و ت٤) ينشغلون بالسؤال عن المعاني والألفاظ بدلًا من الاسترخاء للنوم.

٢- الممارسات اللغوية للشقيقتين، (ت١) و (ت٢):

تؤكّد كل من (ت١) و (ت٢) على أنّ «لغة الروتين اليومي في المنزل كلتا اللغتين» كما أنهما مقتنعتان بأنهما متمكنتان من العربية «التمكن من العربية كلنا» مع إقرارهما أنّ «أكثر ما نستخدم بالبيت إنجليزي» وتبرّر (ت٢) ذلك بقولها: «بالبيت الإنجليزي عشان أصير

أنمي لغتي وكذا» بينما تؤكّد (ت١) أنها تستعمل الإنجليزية أكثر من العربية في المنزل «أتكلم إنجليزي، إيه أكثره إنجليزي... أتكلم مع العربي بس أكثره إنجليزي» وعند السؤال عن اللغة العربية الفصحى كان مفاد الجواب لدى الابنتين «المستوى الفصيح ... ولا أحد». وتشرح (ت٢) كيف أنها أحيانًا تبدّل الشفرة من العربية إلى الإنجليزية قائلة: «فيه يجي كذا مرة أنسى الكلمة بالعربي أقولها بالإنجليزي عادي». أما في إجابة عن سؤال إذا كانت اللغة المستعملة هي الإنجليزية غالبًا فمتى تحرصين على الحديث باللغة العربية؟ فهذا مزيج من الإجابات المتقاربة للابنتين: «لو إن الشخص اللي قدامي ما يعرف إنجليزي أحاول أجيب المصطلحات كله عربي... وأحد ما يتكلّم اللغة الإنجليزية أجيب المصطلحات كله عربي حتى لو أنا متعودة على الإنجليزي إيه... وإذا طلعنا مكان كذا أبغا أسأل عن شيء أتكلم عربي أخاف ما يفهمون ... يمكن تجنب سوء الفهم يصير موقف أوزي كذا... إذا نقاش يعني نقاش حامي إيه موقف طارئ مثلًا». وبشأن محادثة والدهما ووالدتهما فبينما تميل (ت١) إلى إجابتها غالبًا بالعربية لاسيّما مع أبيها وقد تستخدم الإنجليزية مع أمها، فإنّ (ت٢) تكون إجابتها على حسب بداية الحديث، أي أنها ستجيب بالإنجليزية إذا وجّه إليها الحديث بالإنجليزية وكذلك بالعربية «ت١: أمي إنجليزي، وأبوي عربي ... اللغة العربية بابا ... أتكلم مع أبوي عربي... بأي لغة تجيبين؟ عربي» «ت٢: بأي لغة تجيبين؟ عادي كلهم، سواء إنجليزي أو عربي ... ممكن أردّ بالإنجليزي حسب اللي يتكلم» وفي تعامل الشقيقات مع الصغيرات يحرصن على الحديث بالإنجليزية «م: حتى البنات الكبار يتعاملون معهم بالإنجليزي» «ت١: ما أتكلم معهم إلا إنجليزي». ومن النقاط التي اجتهدت كل من (ت١) و (ت٢) في توضيحها وحرصا على بيانها أنّ استخدام الإنجليزية في العائلة وداخل المنزل ليس مربوطًا بالصغيرتين «ت١: الإنجليزية بالبيت كانت قبل لما يجون (ت٣) و (ت٤) هل حنا نعرف الإنجليزية من قبل ... حنا أصلًا بالبيت نستخدم الإنجليزي بس مو بكثرة، أيامنا العادية يعني نتكلم إنجليزي، زي

كلمات عادية مو مرة» «ت٢: تتكلمين إنجليزي عشان خواتك؟ لا عادي حتى لو ما هم فيه». وفيما يتعلّق بمتابعة القنوات والبرامج فإن (ت١، وت٢) يخترنَ القنوات المفضّلة لديهن، لكن يراعينَ الصغيرات إذا كن موجودات «م: (ت٢) و(ت١) إذا كان وقت اختيار البرنامج يختارون هم أغلب شيء، ويحطون عربي، وبعض المرات إنجليزي، عشان خواتهم» «ب: لكن الكبار لا هم اللي يختارون، أتكلم عن الكبار أكيد هم اللي يختارون، على حسب». وتتابع الشقيقتان الأفلام بدون ترجمة، وإن كانت (ت٢) تفضل الرسوم المتحركة بالعربية الفصحى عكس (ت١) «ت١: أحب (قامبول) و (النجم الزاهي) بالإنجليزي إيه... غالبًا المشاهير الي أتابعهم إنجليزيين... لا فيه عربي، إنجليزي فيه إيه... أو كوريين بس أغلبهم يتكلمون إنجليزي... يعني ما يتكلمون كوري إنجليزي... بس ما آخذ منهم أي يعني، إيه اللغة كورية بس إنجليزي يعني... والأفلام الإنجليزية أشوفه بدون ترجمة تقريبًا». «ت٢: أحبّ (منزل لاود)، و(قامبول)، بالعربية... أغلبهم فصحى مو عربي يعني زي اللي كذا (مرحبًا) ... برامج وقنوات أكيد إنجليزية ... والكوريين وفيه إنجليزي أو مصري». أما في الاستماع لقصص وحكايات الوالدين فإنهما يفضلان العربية، وكذلك اقتناء القصص والكتب فالخيار هو اللغة العربية، ماعدا قصص الأطفال المصورة فإن الاثنتين يفضلانها بالإنجليزية لتطوير لغتهما «بس إذا قصص يعني زي حقات الصغار وكذا أفضل الإنجليزية». وما يتعلّق بالكتابة فمستواهما باللغة الإنجليزية متقارب، وهو أقرب للمبتدئ؛ لذلك فالكتابة بأنواعها باللغة العربية بالنسبة لهما. «ت١: كتابة الإنجليزي سيئة ... كتابة مفكرات والمهام عربي إيه» وعند اضطرار (ت١) للكتابة باللغة الإنجليزية فإنها تستعين بالتقنية «أحتاج مثلًا قوقل عشان الترجمة فاكتبها بالعربي وأترجمها... أنا زينة باللغة بس أخاف إني أخطي يعني بكتابة الإنجليزي» ونفس التقنية لدى (ت٢) « ما أكتب إنجليزي قليل جدًّا ... أحتاج لمواقع ترجمة عشان أكتب ... الكتابة في التواصل بالعربية».

٣- الممارسات اللغوية للصغيرتين، (ت٣) و (ت٤):

حسب ما ترى (ت٢) فإن «(م) و (ت٣) و (ت٤) بس هم الي دائمًا إنجليزي» لذلك فإنّ (ب) مع أسرته حاولوا تدارك الانحراف الذي حلّ بالسياسة اللغوية العائلية «حتى العربي ما يتكلمون... هنا بدينا نتكلم معهم عربي» وعن ذلك تقول (م) «لقيتهم يتقنون الإنجليزي أكثر ويتكلمون يعني ما ينسون المصطلحات الإنجليزية ... فاستمرينا نتكلم معهم بالإنجليزي أول شيء» لذلك فإن استعمال اللغة لدى الصغيرات مقصور على الإنجليزية «م: الصغار للأسف ما عمرهم تكلموا عربي». أمّا عن محاولات الصغيرتين لتعلّم العربية تذكر (م) «(ت٤) تحاول تتكلم عربي، إلا يا ويلي، تقول كلمات بس بسيطة ما تسوّي جملة أبدّ ... لكنها (ت٤) ما حاولت تدخل جوّ الأطفال». وعلى فرض أنَّ الوالدين خاطبوهما بالعربية ما الذي سيحدث «إذا تكلمت بالعربي كل شوي يقولون وش يعني وش الكلمة ذي» «م: لا، يفهموننا بس غالبًا ما يتكلمون عربي ... يعني يفهمون بالعربية بس يردون علينا بالإنجليزي» «ب: الصغيرات يفهمون عربي شوي». وإذا كانت الرسوم المتحركة باللغة العربية لدعم الثنائية اللغوية فإنّ ردة فعل البنات «م: تقعد (ت٤) تصيح غيروه حطوا إنجليزي... وأما (ت٣) تحاول تفهم» ومع أنّ (ت٣) تذهب لمدّرسة اللغة العربية مساء إلا أنّ ذلك لم ينعكس على خياراتها اللغوية فبرامجها وقنواتها لازالت هي السابقة نفسها «م: إلى الآن تحطّ إنجليزي مع إنه تروح للمدرِّسة وتدرس عربي». كيف تتصرف الصغيرتان إذا استخدم المتحاورون اللغة العربية «م: أحيانًا (ت٤) تقول لـ(ت٣) وش يقولون؟ ... فتترجم (ت٣) لأختها (ت٤)، وأنا أسمعه، قاعدة تنقل العربي للإنجليزي تعطيه المجمل والزبدة ما تترجم له كلّ شيء حرفي». وقد سبق أنّ سماع قصص قبل النوم من الأم بالإنجليزية. لكن نستطيع أن نضيف هنا أنّ الطفلتين تبدعان في اللغة الإنجليزية باختلاق قصص جديدة ورواياتها «ت١: هم من نفسهم يؤلفون قصص ويقولونه».

٤-١-٢: إجابة السؤال الثاني: ما نتائج السياسة اللغوية العائلية للأسرة السعودية محلّ الدراسة ؟

يرى بعض الباحثين أنّ السياسة اللغوية عمومًا تعكس المنافع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لصانعيها (الوالدين في حالة الأسرة). وبعبارة أخرى إنّ السياسة اللغوية -على أي مستوى كانت- لها أبعاد اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، ولغوية. وهذه الأبعاد متعالقة: بناء على ذلك فإنّ السياسة اللغوية العائلية تتشكّل من القرارات والخيارات بشأن التنشئة اللغوية للأطفال، التي تعتقد الأسرة بأنّها سوف تعزز مكانتها، وستساعد أفرادها على تحقيق أهدافهم في الحياة، ومن شأن ذلك أن يؤثّر على مستقبل الأطفال، ومستقبل عائلاتهم(Curdt-Christiansen, 2009: 123, 355). وتتضمن آثار السياسة اللغوية العائلية في دراستنا الحالية عدة جوانب، منها: النتائج اللغوية، والنتائج الاجتماعية، والنتائج العاطفية. وهذا التقسيم وارد في أدبيات الموضوع والدراسات التي عالجت نتائج السياسة اللغوية العائلية (Hollebeke et al, 2020: 1, 3). وقد رأى الباحثان إضافة النتائج الأسرية؛ لأنَّ بعض المعطيات يصعب إدراجها ضمن النتائج الاجتماعية العامة، فخُصّص لها جانب يضمّها. ويجدر هنا التنبيه بأن أثر السياسة اللغوية العائلية على المجال الاجتماعي والعاطفي غير مباشر، وغالبًا ما يحدث من خلال النتائج اللغوية. فعلى سبيل المثال ينسب بعض العلماء الصورة السلبية للذات، وفقدان الهوية الثقافية، وتفكّك العلاقات الأسرية، لفقدان اللغة الأصلية (Hollebeke et al, 2020: 12). وبناء على معطيات بيانات الدراسة جاءت نتائج السياسة اللغوية في العائلة السعودية على النحو الآتي:

١- **نتائج لغوية**: «ب: الأكثر الزوجة ثم البنات ثم أنا» يرتّب (ب) الأسرة حسب التمكّن من الإنجليزية فيضع الأم في المقدمة، ثم البنات، ويجعل نفسه الأقل إتقانًا للإنجليزية. مع أن الأم والبنات يضعن (ب) في المركز الأول بالنسبة للغة العربية. وبهذا

يكون الترتيب بالنسبة للغة الإنجليزية (من المتقن إلى المبتدئ): الأم- البنات- الأب. بينما في اللغة العربية الترتيب هو: الأب-الأم- البنات. وتصف (م) مستوى الصغيرات في اللغة العربية بشيء من التفصيل: «العربية عند الصغيرات للأسف رديئة... (ت٣) بدت تتحسن بالعربية بس (ت٤) لا يعني للحين ... بس عادي لو أتكلم عربي يفهمون حتى (ت٤) ... لا أصلًا يعني هم الحين يتكلمون عربي شوي... (ت٣) بدت تركّب يعني جمل مع إنه تستحي مرة... بدت والله تتواصل مع إلي حوله ... أما (ت٤) تفهم بالضبط وش أبي عرفت بس إنه لا إذا كلمة جديدة لا». ثم تعود لوصف مستوى الصغيرات في اللغة الإنجليزية: «(ت٣) و(ت٤) فهم وتحدث الإنجليزي متقدم... لا بالعكس (ت٣) عنده كلمات إنجليزي أكثر من (ت٤)». ونتيجة لتدني مستوى الصغيرات في اللغة العربية وتمكنهنّ من الإنجليزية أصبحن «ب: كلهم يفضلون الإنجليزي، إيه كلهم» وأصبحن «م: أقصّه بالإنجليزي يستمتعون أكثر» كما أثر ذلك في لغة أفراد الأسرة الآخرين، وترى (ت١) أن اللغة الإنجليزية زادت بعد وجود (ت٣) و (ت٤) في الأسرة «بس زادت اللغة الإنجليزية من بعد ماجو إيه». وتصف (م) المستوى المتقدم للصغيرات بالإنجليزية «ما شاء الله والله إنهم أحسن منّي، حتى بالضمائر... أنا كثير علموني كلمات بالإنجليزي» إذًا فالأم -مع تمكنها من الإنجليزية كما تقدم- تتعلّم بعض المفردات من الصغيرات، وتصرّح بتمكنهن أكثر منها في بعض جوانب اللغة الإنجليزية، ويؤكّد ذلك ما أوردته في جزء آخر من المقابلة «صايرين ما شاء الله لغتهم مضبوطة، يجيبون كلمات... أحيانًا هي تعطين كلمات جديدة... أدخل بسرعة وأكتبه بالمترجم و أدري وش تقول (ت٣) وأحفظهم عندي في الكلمات الجديدة ... إلاّ بالعكس كل مرة تصير أكثر تمكن من الانجليزي». وكذلك (ب) فقد حصل على بعض الفوائد اللغوية من الصغيرتين «ب: صرنا نعرف كلمات كثيرة بالنسبة للغة ... لأنهم تمكنوا من الإنجليزي... صرنا نعرف بالإنجليزية مصطلحات أكثر أنا أعرف بالنسبة لي ... بالنسبة مصطلحات كورية ومصطلحات إنجليزية يصير يتعلمونه». الجدير بالذكر أنّه عُرِض تسجيل صوتي للطفلتين على متخصصين في اللغة

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الإنجليزية فأفادوا أنّ إنجليزية الصغيرات صافية مثل المتحدثين الأصليين. وعند مقارنته البنات الكبيرات بالصغيرات يشير (ب) إلى أنه مع تمكن الشقيقات من العربية والإنجليزية لدرجة جيدة، إلا أن الصغيرات يتفوقن في اللغة الإنجليزية «ألحين (ت١) و (ت٢) يعرفون عربي وإنجليزي يعني متمكنين مرة ... لكن الصغيرات بالإنجليزي إيه إتقانها أكثر». وتقول «م: كل اللي هنا يعرفن عربي» وكان المجلس يضم (م) و (ت١) و (ت٢). نصل من هذا أنّ ما ترتب على السياسة اللغوية للعائلة يمكن أن نقسّمه قسمين: السياسة اللغوية القديمة للعائلة، تلك التي كان نتاجها (ت١) و (ت٢) حيث خرجتا متمكنتين بشكل جيد من اللغة العربية والإنجليزية. والسياسة اللغوية المتأخرة، وهي التي كان نتاجها (ت٣) و (ت٤) حيث خرجتا متقنتين بشكل ممتاز جدًّا للغة الإنجليزية، ومستواهن في اللغة العربية متدنٍ.

٢- **نتائج أسرية**: يتساءل سيليك (Selleck, 2022: 2): بينما تكوّن العائلات -من خلال الحديث اليومي- الروابط التي تصنع الأسرة، يصبح السؤال الأكثر أهمية هو: إلى أيّ مدى تؤدّي اللغة دورًا في زعزعة الاستقرار الأسري، أو خسارة اللّحمة، أو انهيار الروابط العائلية ؟! يشير هذ التساؤل إلى تحرّي الأبعاد الأسريّة للسياسة اللغوية العائلية. وهنا بعض الآثار التي ترتبت على تبني السياسة اللغوية في العائلة عندما سألنا الشقيقتين: هل تحرجين من أختك لكونها لا تعرف العربية؟ تقاربت إجابتهما «ت١: أشوفه شيء عادي ... بالعكس فخر عادي... لا مو إحراج عادي» «ت٢: لا أبدًا، عادي، ما أحس بأيّ إحراج، ولا أيّ شيء غريب» وفي هذا نوعٌ من الانتماء للأسرة والولاء لأفرادها، موالاة الصغيرتين والوقوف في صفهما. وتصف (ت٢) انزعاجها ممن يكثر السؤال عن فحوى حديث الصغيرة، ما يضطرها إلى ترجمة كلام أختها، والترجمة قد تطول أحيانًا؛ مما يسبب الانزعاج الشديد لشقيقتها، علمًا بأنّ (ت٢) ألقت باللوم على الآخرين الذين يطلبون الترجمة، ثم لامت نفسها، ولم تفكّر أن تلقي اللوم على أختها الصغيرة «أنزعج...

إذا الناس صاروا يقولون: وش تقول؟ ... صرت أترجم كثير فخلاص أطفش ما أبي أترجم... أنزعج يعني بس لازم عشان يفهمون ... بس أنا من نفسي أنزعج» بينما (ت١) لم تعِر السؤال نفسه أي اهتمام «ت١: عادي أشرح». «م: المشكلة صرنا الحين أخذ وردّ، ما يفهمون لين اتّكلم معهم إنجليزي» هنا تشرح (م) المشكلة الحالية في تعليم اللغة العربية للصغيرتين، فعندما يبدأ المنزل الحديث بالعربية حسب ما اُتفق عليه، تلجأ الصغيرتان لوالدتهما لتشرح ما يقال لهما بالإنجليزية، فينتهون من حيث بدأوا، وبدلًا من تعزيز تعلّم الصغيرات للعربية، تكون محادثات جانبية للصغيرات مع والدتهم بالإنجليزية. لذلك فإنَّ (م) تعاني، وجزء من معاناتها يتمثّل في قلقها على مستقبل (ت٣) في المدرسة، وتتنبأ بأنها ستعاني؛ لأنّ (ت١) و (ت٢) يعانين ويجدن صعوبة في (مادة لغتي) مع معرفتهنّ باللغة العربية «عانيت أنا ... بس ما أدري هي بتعاني بالمدرسة؟ وإلا بتفهم؟ ما أدري صراحة ... ألحين (ت١) و(ت٢) الي يقالّهم يعرفون عربي من يومهم صغار عقدتهم لغتي». وفيما يتعلّق بمعاناة الأم فإنّ الدراسات أثبتت أنّ «التربية ثنائية اللغة تتضمّن جهدًا غير ظاهر لأنه عقلي إلى حدٍ كبير» وقد ثبت أنّ التربية ثنائية اللغة في الأسر تتطلّب الكثير من الناحية العاطفية (Schwartz, 2010: 184). وعند سؤال (ب) عن تكرار التجربة أجاب «أكرره، إي والله أكرره ... جميلة أتوقع أسهل طريقة ... فأكرره إيه عن قصد لأنه بالمستقبل راح تقريبًا كل شيء بالإنجليزي». وإجابة (م) كانت قريبة من ذلك «أكيد إن شاء الله ... التجربة إي والله أنصح به ... أصلًا كثيرين يسألون شلون أتقنوا الإنجليزي، يعني أمهات مو بنات». وكانت إجابة (ت١) بالمعنى ذاته؛ لذلك يرى الباحثان أنّ هذه التجربة تمثّل عامل التئامٍ وتعاضد وتماسك في الأسرة؛ لأنها تولّد انطباعًا إيجابيًّا لدى أفراد الأسرة، وعلى الرغم من الآثار السلبية لها إلا أنها تعزز رابطة عاطفية قوية بين أفراد الأسرة. فقد أكّدت بعض الدراسات أنه يمكن أن تؤدي صيانة اللغة الأصلية إلى علاقات أسرية أوثق(Hollebeke et al, 2020: 4). بحكم تعاون وتكاتف الآباء والأبناء في تجربة لغوية أو مشروع ما.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

٣- نتائج اجتماعية: أكّد كثير من البحوث أنه كلما زادت الحصيلة اللغوية ارتفع محصول الطفل الثقافي والفكري بوجه عام، فكان أقدر على الاتصال مع الآخرين بصورة أكثر فعالية، أما عند تدني مستوى المخزون اللغوي لدى الطفل فيترتب على ذلك آثار في نفسية الطفل وشخصيته، ومما رصدته الدراسات من هذه الآثار (العربي، ٢٠١٢: ١٠٩): عزلة الطفل الاجتماعية؛ فقلة الحصيلة اللغوية تعني ضعف التواصل، وتمثّل حاجزًا يعوق التفاهم مع الآخرين، الأمر الذي يورث مشاعر سلبية من مواقف الاتصال، ويؤدي إلى الانعزال. كما أنّ ضعف القدرة على التفاعل مع الآخرين يثبط الطفل عن المبادرة في إقامة العلاقات. ومما رُصد من الآثار النفسية الشعور بالنقص؛ فعدم قدرة الطفل على التعبير عمّا بداخله من أحاسيس في الوقت الذي ينطلق أترابه في الكلام يمكن أن يولّد في نفس الطفل شعورًا بالنقص وإحساسًا بالدونية؛ يقود هذا إلى نوع من الاضطراب في الشخصية. كما أنّ القصور اللغوي لدى الطفل قد يحرمه من إشباع الغريزة الاجتماعية؛ مما يجعله أكثر قلقًا وتوترًا؛ ويدفعه إلى تصرفات سيئة أو عادات سلبية تؤثر في ثبات شخصيته واتّزانها. يتّضح من هذا أن الجوانب الاجتماعية والنفسية تتداخل وتتبادل التأثير، كما أنها تحمل عللًا لغوية سببتها. والنتائج الاجتماعية للدراسة الحالية تبدأ بوصف (م) بعض المواقف السلبية للصغيرات مع أترابهن «تلقاه تتكلم مع أحد عندها مشكلة والثاني ما فهم أصلًا وش تبي... (ت٣) جت تشكي كم مرة تقول: ماما ما حد يلعب معي!» عند مراقبة الأم لتفاعل الصغيرات مع الأطفال، يلفت نظرها أنّ الصغيرتين يخاطبن الأطفال الآخرين بما يعرفنه، وقد يطلبن العون أو المساعدة، بينما الطفل المقابل لا يدرك ما تقول أصلًا. ومثل هذا الموقف الآتي: فالطفل الآخر هنا لم يعِر الصغيرة أي اهتمام «إذا اختلطوا مع أطفال ثانين يبغون هم يتكلمون بحماس، وتقول البنت جملة طويلة، بعدين يناظره الطفل ويروح ويخليه... زي كذا، يتواصلون مع أحد الأطفال بعدين ذاك يمشي ويتركهم... ودائمًا الأطفال الثانين يقولون: خالة وش تقول بنتك؟ بعدين أقعد أقولهم وش تبي». وبعد سرد عدد من القصص والمواقف في هذا المعنى تصل (م) إلى مؤدّى تلك القصص

وهو «ودّي لو أنهم يعرفون عربي عشان يسهل لهم التحدث مع الناس وإلا الاختلاط مع الأطفال الآخرين... إي والله، لأنهم يعانون يا أخي إذا رحنا لأهلي» في منزل الجدّة حيث يجتمع أطفال الأسرة تعاني الصغيرات كثيرًا. وإذا نظرنا من الجهة المقابلة حيث كبار السنّ، كالجدات، فإنهن يقرّعن الصغيرات على أمر لا حيلة لهنّ به، تتمنى (م) أن تتحدث صغيراتها العربية أمام أمها (جدّة البنات)، لأن الجدّة تلوم الصغيرات «م: الصغيرات عند أمي لأنه تهاوشهم». وعند سؤال (ت٢) هل تتمنين أن تتمكني من اللغة الإنجليزية مثل أخواتك الصغيرات كان ردّها «لا ما أتمنى... لأن (ت٣) و(ت٤) هالحين يواجهون صعوبة، ما يقدرون يتواصلون مع اللي بعمرهم... أفضل عشان يقدرون يتعاملون مع الناس اللي قد عمرهم». بناء على ذلك فإنّ اللغة تمثّل عائقًا أمام التكيف النفسي والاجتماعي والتفاعلات اللغوية لدى الصغيرات.

٤- **نتائج نفسية**: نَحَت الأبحاث مؤخّرًا نحو دراسة تأثّر السياسة اللغوية العائلية بالجوانب العاطفية والأبعاد النفسية، وهو ما وُصف بـ«المرحلة الرابعة من دراسات السياسة اللغوية العائلية». حيث ظهر اهتمام متزايد بتقاطع اللغة والعاطفة، واتجاه متنامٍ للبحث في المكون العاطفي للسياسة اللغوية العائلية؛ لأنَّ القرارات والمحادثات التي تحدث في المنزل لها تأثير أكثر أهمية بكثير من الكفاية اللغوية، كالمشاعر تجاه نفسك وحياتك وعائلتك وقيمتك ودورك (Hollebeke et al, 2020: 13؛ Selleck, 2022: 4). وفيما يتعلّق بالنتائج النفسية في الدراسة الحالية ، نبدأُ بقول الأم التي تصف شعورها تجاه الصغيرات، تقول (م): «تجي مواقف أرحمهم... هم ينحرجون أحيانًا، هنا أحسّ بغصّة شويّ» تذكر هنا المواقف التي ترى فيها ألم الصغيرات؛ عندما تُحرج الصغيرتان؛ مما يثير مشاعر والدتهم ويستدرّ عطفها حتى تقترب من البكاء. لكن المشكلة كثيرة الحدوث هي أنّ الصغار في أسنانهن لا يفهمون ماذا تقول الصغيرتان، هذا ما يثير غضب الطفلتين وعصبيتهما. «م: الصغيرات يزعلون إذا ما فهمهم اللي قدامهم... دايمًا يعانون

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

منه فأرحمهم» وهذا كذلك يثير مشاعر والدتهم لما تلمسه من معاناة الطفلتين. «ب: ما راح تلقى أحد يفهم عليه، عشان توصّل له مشاعره وتكلمه، كنت متخوف من النقطة هاذي» يذكر (ب) النقطة التي يتخوّف منها أنّ (ت٣) لن تجد في محيطها من يفهمها، صديقة أو قريبة أو زميلة، وقد لا تستطيع التعبير عن مشاعرها دومًا. «م: (ت٣) تحاول تتكلم عربي إلاّ يا ويلي تقول كلمات بس بسيطة... أما (ت٤) ما تحاول تدخل جوّ الأطفال» تذكر (م) محاولات (ت٣) في تعلّم العربية والانسياق مع المجتمع المحيط بها، مع أنها في المراحل الأولى. بينما (ت٤) كأنها وصلت لمرحلة اليأس أو أصيبت بالإحباط من تعلم العربية، فانصرفت عن الأطفال بشكل عام.

وفيما يأتي بعض ملاحظات الباحثَين حول آثار وتبعات السياسة اللغوية العائلية للأسرة بشكل عام:

- لاحظ الباحثان أنّ (ب) كان تركيزه مقصورًا على الآثار والنتائج اللغوية للسياسة اللغوية للعائلة، مغفلًا -في الغالب- التبعات غير اللغوية لسياسة اللغة. بينما كانت الآثار التي ذكرتها (م) في الغالب نفسية أو اجتماعية. وقد اقترح كلا الوالدين منح التجربة المزيد من الوقت، لتتضح معالمها ولكي تنضج نتائجها؛ فمثل هذه التجربة بحاجة لمدى زمني طويل. واعتذر الوالدان في عدة مواضع عن تقييم التجربة؛ لأنهم لا يستطيعون ذلك وهي لم تكتمل -حسب وجهة نظرهما- ليس الآن على الأقل. ومن شواهد ذلك: «ب: ما أدري صراحة لأنهم صغيرات» «م: لسا صغيرين» تتفق عبارات (ب) و (ب) ليس على صعيد المعنى، بل حتى لفظًا بأنّه لم يحن وقت تقييم التجربة. «م: هم دايم معي طالعين، لو هم أكبر شوي يمكن أعلمك وش يحتاجون» الآن الصغيرات لم يخضن الحياة ولم يستقللن عن والدتهن؛ لذلك فإنّ تقييم التجربة سيفتقد للدقّة. «م: إلى الآن ما يعرفون يقرؤون الصغار» عمر الطفلتين لم يحن بعد لتعلّم القراءة والكتابة؛ لذلك فنصف المهارات اللغوية ليس وقت تقييمها. «ب: هم صغار فما أتوقع احتاجوا لا عربي ولا إنجليزي... بس لو

بعدين» يقترح (م) تأجيل السؤال لوقت لاحق، عندما تظهر حاجة الصغيرات للغة ما. «م: ما أدري صراحة لأنهم لسّا ما تكلموا عربي فمدري بتأثر وإلا لا» لأن الصغيرتين لم تتحدثا العربية حتى الآن - بشكل طبيعي - فلا يمكن قياس مدى الثنائية اللغوية أو مستواها أو الحكم على التجربة أو تقييمها.

- ويرى الباحثان أنّ استراتيجيات الوالدين وممارساتهما اللغوية تعكس أنّ اللغة -بالنسبة لهما ومن ثَم للعائلة- هي المهارات الشفوية (الحديث، وفهم المسموع). أمّا المهارات الكتابية (القراءة، والكتابة) فهي ثانوية، أو مرحلة لاحقة ليست بتلك الأهمية؛ لذلك يمكن التغاضي عنها أو تجاهلها حاليًّا. ومما يدعم هذا الاستنتاج قلّة ذكر القراءة والكتابة -نسبيًّا- بوصفهما من المهارات اللازمة لإتقان اللغة لدى أفراد الأسرة فيما سبق من الشواهد.

- يُقرُّ الوالدان أنهما -مع الحرص والعناية- قد فشلا في بعض ما اتّخذاه من قرارات أو استعملاه من استراتيجيات، وأنها أحيانًا لم تثمر، وأحيانًا طرأ ما لم يكن في الحسبان، وظهرت نتائج غير متوقعة. وما يساعد الأسرة دائمًا هو استعداد الوالدين للاعتراف بالخطأ والسعي لتداركه وتصحيحه «ب: كان خطأ لو إني معلمهم الإنجليزي بس.. وصلوا لمراحل عمر كبيرة قبل لا يتعلمون الإنجليزي» «م: أحيانا صدق أحس أندم» «م: أحس شوي بغصّة» «كنت متخوف من النقطة هاذي».

- رأى الباحثان أثر ثقافة الوالدين في السياسة اللغوية للأسرة جليًّا وواضحًا، فهي عامل مهم في بناء السياسة اللغوية وإدارة اللغة والممارسات اللغوية داخل المنزل، وقد كانت جانبًا أساسًا في دراسة الحالة التي بين أيدينا؛ فثقافة الوالدين، ومعرفتهما السابقة باللغتين العربية والإنجليزية، جعلتهما يتقبّلان الممارسات اللغوية المتعددة في المنزل، وجعلتهما أكثر انفتاحًا على الثنائية اللغوية. وهذا ما أكّدته بعض الدراسات التي أقرّت

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

أنّ سياسة لغة الأسرة تتأثر كثيرًا بالخلفية التعليمية للوالدين وميلهم الثقافي وخبراتهم في الحياة (Curdt-Christiansen, 2009: 356).

- يؤكّد الباحثان فاعلية العلاقات الإنسانية مع المشاركين، لاسيّما في البحوث النوعية، فمعرفة أحد الباحثَين السابقة بالعائلة انعكست على إجراءات البحث، كالمعاملة الودّية وغير المتكلّفة بين الباحثَين والمبحوثين، والثقة بالباحثَين من قبل الجميع؛ مما خلق جوًّا مريحًا للمبحوثين، إضافة إلى اهتمام الوالدين الخاص بالبحث، وتحفيزهم لبناتهم على المشاركة في المقابلات. وقد أيّدت بعض الدراسات المشاركة الشخصية مع المبحوث تأييدًا كاملًا وغير مشروط، وقدّمت أدلة وشواهد على أنّ العلاقة الودّية والتعاطف مع مشاعر المشاركين كانت ذات أثر واضح في سياق جمع وتفسير البيانات اللغوية الاجتماعية، مع اعترافها بصعوبة الحفاظ على الحدود والالتزام بالموقف المنفصل عن المشاركين (Kopeliovich, 2010: 175). وعلى الباحث الذي تجمعه علاقة بالمستهدفين السعي بجدٍ لتقليل أثر العلاقة ولتعزيز موضوعية ومصداقية البحث في كل مرحلة وكل خطوة من البحث.

٤-٢: الخاتمة والتوصيات:

بحثت هذه الدراسة السياسة اللغوية العائلية لدى أسرة سعودية من خلال دراسة حالة لأسرة سعودية تسكن في إحدى محافظات منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وهدفت إلى الكشف عن السياسة اللغوية في العائلة السعودية، والكشف عن نتائج السياسة اللغوية للعائلية السعودية؛ لذلك سعى البحث للإجابة عن سؤالين: الأول- ما السياسة اللغوية للعائلة السعودية محلّ الدراسة؟ وينبثق من هذا السؤال عدة أسئلة، هي: ما الإيديولوجيا اللغوية التي تكمن خلف السياسة اللغوية العائلية؟ ما الإدارة اللغوية المنزلية التي تسعى لتحقيق السياسة اللغوية العائلية؟ ما الممارسات اللغوية المحققة

للسياسة اللغوية العائلية؟ أما السؤال الثاني للدراسة: ما نتائج السياسة اللغوية العائلية للأسرة السعودية ؟

وتضمنت إجابة السؤال الأول الكشف عن الإيديولوجيا اللغوية لدى الأسرة السعودية، وبناء على بيانات الدراسة؛ ظهر أن الإيديولوجيات هي القدرة الفطرية والملكة اللغوية الخاصة لدى الأطفال الصغار التي تُحتِّم على الوالدين استثمارها في الصغر إلى أقصى قدر ممكن. وإتقان اللغات مهارة تمثّل استثمارًا من الوالدين ورصيدًا ورأس مال لمصلحة بناتهم، مما يضمن مستقبلًا أحسن وحياة أفضل لهنّ. والثنائية اللغوية أو التعدد اللغوي ليس سلوكًا طارئًا بل هو السلوك الطبيعي والمفترض في هذا العصر. واللغة ليست إلا وسيلة اتّصال، فمتى حصل الاتصال لا يهمّ بأي لغة كانت. وكلتا اللغتين (العربية والإنجليزية) مهمة لجميع السعوديين. كل لغة منهما تختصُّ بوظائف وسياقات محددة تصلح لها. والحاجة للغة العربية الآن أكبر، لكن المشهد اللغوي يشير إلى أنَّ المستقبل للإنجليزية. والممارسة والاستعمال هي الاستراتيجية الأفضل في اكتساب اللغة وتعلمها. وقلق الوالدين ومراعاتها لمستقبل الأطفال اللغوي. وبسبب تدني مستوى البنات في التحدث بالعربية الفصحى أصبحن يتخذن موقفًا سلبيًّا منها. كما تضمنت إجابة السؤال الأول التعرّف على إدارة اللغة المنزلية في العائلة السعودية، وكانت ملامح إدارة اللغة التي توصلت إليها الدراسة بناء على البيانات، هي: أنّ الأم ركيزة السياسة اللغوية في العائلة، وهي مقدم التربية اللغوية، والراعي الأساس لها، ويتمثّل دور الأب في دعم القرارات التي تُوصِّل إليها -بعد النقاش والمداولة بين الوالدين- وضمان تنفيذها. ومن ملامح إدارة اللغة تغيُّر السياسة اللغوية للأسرة، ومن ثَم اختلاف الإدارة المنزلية للغة، بسبب عوامل متعددة وقد تكون مركّبة، مثل: اختلاف ظروف العائلة، ومرور الزمن، وتقدّم عمر البنات، وتأثير المجتمع المحليّ، وتبدّل أولويات الأسرة، وغير ذلك. لكن الأمر الذي يسّر إدارة اللغة في العائلة هو إدراك الوالدين بأنَّ هناك ما تمليه عليهم قناعاتهم،

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

وهناك ما يفرضه عليهم المجتمع أو الظروف؛ لذلك تتجاوب العائلة مع المتغيّرات بمرونة، وتراعي ما تمليه البنى الاجتماعية؛ نتج عن ذلك مرونة الأسرة في المسألة اللغوية، وتقبّلهم للتغيير متى ما أصبح لذلك حاجة أو ضرورة. ومن إدارة اللغة تعامل الوالدين مع الأطفال بفردية، ومراعاة خصائص نمو كلٍ على حدة، والسعي لتلبية حاجات كل بنت. كما أنّ المشاركين أكّدوا أنّ التجربة مع (ت٣، و ت٤) كانت بمحض الصدفة، وانسياقًا مع طوارئ ظرفية زالت. وفيما يتعلق باستراتيجيات الوالدين والطرق التي يوظفانها في إدارة اللغة فقد صُنِّفت إلى نوعين بناء على معطيات الدراسة: أ-استراتيجيات إدارة اللغة داخل المنزل. ب- استراتيجيات إدارة اللغة خارج المنزل. كما تضمنت إجابة السؤال الأول الكشف عن الممارسات اللغوية في العائلة السعودية. وقد صُنِّفت بناء على البيانات إلى ثلاثة جوانب: الممارسات اللغوية للوالدين. والممارسات اللغوية للشقيقتين. والممارسات اللغوية للصغيرتين. أما إجابة السؤال الثاني ما نتائج السياسة اللغوية العائلية للأسرة السعودية؟ فقد رصدت الآثار والتبعات التي خلّفتها السياسة اللغوية، وقد صنّفها الباحثان بناء على معطيات الدراسة إلى آثار ونتائج لغوية، ونتائج أسريّة، ونتائج اجتماعية، ونتائج نفسية.

وبناء على ما عرضه الباحثان في الجانب النظري من الدراسة، وما عايشاه في الجانب التطبيقي منها؛ فإنهما يحثّان على عدة أمور جديرة بالاهتمام، وبأن تؤخذ بعين الاعتبار من الباحثين والمعنيين والمسؤولين أفرادًا، ومن الهيئات والمؤسسات والجهات الرسمية وغيرها:

- فاعلية نموذج المكونات الثلاثة في السياسة اللغوية في الدراسات العلمية، حيث ييسر عمليات البحث والفرز والتصنيف وتقصّي أبعاد السياسة اللغوية عموماً والعائلية خصوصاً. ومع ذلك فإنّ الباحثين يؤكّدان الفكرة التي مفادها التداخل بين مكونات السياسة اللغوية وتشابكها، وأنَّ الحدود والفواصل بين هذه

المكونات مستساغة من الناحية النظرية، لكن فيها نوعًا من الصعوبة في مرحلة تطبيق الدراسة. فالإيديولوجيا والقناعات - على سبيل المثال- هي باعث ومحرّك للإدارة اللغوية المنزلية، وعند نقطة ما سيكون فرز المعتقد عن عمليات الإدارة إشكالية على الباحث، وقد تتداخل الممارسات اللغوية جزئيًّا مع جهود إدارة اللغة، مثل: التصحيح اللغوي، وتعديل كلام الطفل. كما أنَّ الممارسات اللغوية للوالدين تعكس خططهما في إدارة اللغة، وأدواتهما للسيطرة على سلوك الأطفال اللغوي (Kheirkhah, 2016: 11). ومن جهة أخرى فإنّ عمليات الإدارة اللغوية داخل المنزل عند تنفيذها والالتزام بها من أفراد العائلة، فإنها تصير من الممارسات اللغوية. والأمثلة لتداخل مكونات السياسة اللغوية كثيرة يطول عرضها، ولعل المستقبل يوفّر رصيدًا كافيًا من الدراسات العلمية التي تساعد في تكوين فهم أعمق وتصوّر أدق لمكونات السياسة اللغوية العائلية.

- ظهر جليًّا في عرض (الدراسات السابقة) لهذه الدراسة -حسب اطّلاع الباحثَين- قلة الدراسات العربية أو ندرتها، أما الدراسات الأجنبية في هذا المجال فقد ظهر -أثناء البحث والاستقصاء- أنها كثيرة. هنا يؤكّد الباحثان أنّ الدراسات العربية في مجال السياسة اللغوية العائلية قليلة، لا تتناسب مع شيوع المجال وتوسّعه عالميًّا. ويقترحان على الباحثين الإسهام في هذا المجال الجديد في الدراسات العربية.

- يشير الباحثان على الدارسين والمتخصصين التركيز في بحوث التخطيط والسياسة اللغوية على الزوايا التي تخدم وتساعد الجهات والهيئات والآباء والأمهات على وضع السياسات اللغوية، وتنفيذها، وتقويمها، والإسهام في نشر ثقافة السياسة اللغوية العائلية، والتعريف بمكوناتها وآثارها؛ بما يضمن الارتقاء بمستوى الإدارة والممارسات اللغوية في الأسرة السعودية، ويؤدّي إلى الرفع من مستوى الوعي اللغوي لدى العائلات، وتعزيز مكانة العربية الفصحى في نفوس أفرادها.

وبيان ضرورة المحافظة عليها، ومخاطر إهمالها وتجاهلها على الفرد والمجتمع، وانعكاس كل ذلك على الهوية الثقافية والوطنية. ويجدر بنا جميعًا -مؤسسات وأفرادًا- السعي لكي تمثّل اللغة العربية الخيار اللغوي الأول للأسرة السعودية.

- يوصي الباحثان بمزيد من البحوث التي تتناول أسرًا مختلفة من الناحية التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية؛ بما يمكّن من الوصول إلى تغطية أوسع للموضوع؛ وتساعد في تكوين تصوُّر متنوع، وقد يكون هذا العمل مشروعًا تتبناه جهة حكومية بحيث يكون دراسة إثنوغرافية تتضمن العديد من دراسات الحالة.
- إضافة إلى ذلك يقترح الباحثان مجموعة من القضايا ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة؛ ستساعد دراستها العلمية في تسليط الضوء على الجوانب الأخرى للموضوع، ومنها:
- اتّضح من خلال الإطار النظري لهذه الدراسة الدور الأساس والفاعل للمحيط الأسري في اكتساب اللغة سواء أكانت لغة أما أو لغة اقتنع بها القائمون على الأطفال، وكذلك في التنمية اللغوية. فهو المسؤول الأول عن تعليم اللغة للأطفال، وبواسطته تُشكَّل الملامح الأساس لعالَم الطفل النفسي، والاجتماعي، واللغوي، والثقافي، والقيمي (العربي، ٢٠١٢: ٤٨)؛ لذا فسيكون من المثري لحقل الاكتساب اللغوي، وحقل السياسة اللغوية كذلك تكثيف الدراسات اللغوية المتعلقة بالأسرة والطفولة، وتنويعها بين العمق الكيفي والاتساع الكمي.
- يوصي الباحثان بتعزيز الدراسات التي تركّز على اللغة المستعملة داخل المنزل في بيئة الأسرة، وإطار العائلة، والاتجاه -بشكل خاص- نحو بحوث الممارسات اللغوية الرقمية في الأسرة/ المنزل؛ فمن شأن ذلك أن يسمح للدارسين بالتفاعل مع الأسئلة الحديثة المتجددة ذات الصلة بتداخلات اللغة مع الوسائل الرقمية

والأدوات التقنية.

- تشغل قضية «التنشئة اللغوية للطفل» حيزًا في أبحاث علم النفس؛ وتجذب انتباه كثير من الباحثين في مجال التربية والتعليم؛ فالطفل أساس المجتمع، وبصلاح لسانه تصلح لغة الأمة. كما أنّ السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل (الطفولة المبكرة/ مرحلة ما قبل المدرسة) من أصعب مراحل النمو الإنساني؛ لما تختصّ به من سرعة في نموّ مختلف الجوانب لدى الطفل، ولأنها البذرة والأساس الذي تتكوّن فيه جميع مقومات الشخصية؛ فلتلك السنوات أثر بالغٌ ينعكس على بقية حياة الفرد (العربي، ٢٠١٢: ٤٨). بناء على ذلك يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات التي تعالج قضية «التنشئة اللغوية للأطفال» في مضانّها (المنزل، والمدرسة، والمجتمع المحليّ)، والاهتمام بالأبحاث في مجال السياسة اللغوية العائلية والمدرسيّة؛ لأنها قضية محوريّة في حياة الطفل وفي حياة اللغة، كما أنّ الأثر اللغوي والنفسي والاجتماعي للتنشئة في المراحل المبكّرة من عمر الإنسان يمتدّ على بقية حياته.

- الاتجاه في دراسات السياسة اللغوية العائلية نحو البحوث النوعيّة الطولية، التي ترصد السياسة في سياقها الطبيعي الواقعي، وتقف على استراتيجيات إدارة اللغة الفعليّة، وتتعرّف على الممارسات اللغوية الفعلية للعائلات داخل المنزل بشكل أقرب، وتتقصّى آثار وتَبِعات السياسة اللغوية في سياقات مختلفة ومتنوعة؛ للخروج بتصوّر أدقّ وفهم أعمق لقضايا السياسة اللغوية في المجال العائلي.

- إجراء دراسات مسحيّة دوريّة تستطلع مواقف الآباء والأمهات،وأفراد الأسر السعودية كافة من اللغة العربية الفصحى، وطبيعة التعاطي مع مقرر مادة (لغتي) في مدارس التعليم العام.

- من جهة أخرى، وفيما يتعلّق بالأطفال متعددي اللغات، أو غير الناطقين بالعربية

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

من السعوديين وغيرهم، يرى الباحثان أنّه يجدر بوزارة التعليم في شطرها العام، أن تراعي هذه الفئة (قلّت أو كثُرت)، وتنبّه مدارس المرحلة الابتدائية التأسيسية ورياض الأطفال، وتحثّهم على مراعاة أولئك الأطفال، والتشديد على احتوائهم، ومساعدتهم وتقبّلهم، وتوفير الظروف التي تدعم إقبالهم على اللغة العربية، وجعل انتقالهم إليها سلسًا يسيرًا. كما يقترح الباحثان أن تكون (صيانة اللغة العربية، والاعتزاز بها، ومنحها الاهتمام والمكانة التي تستحقها) على رأس القيم المؤسّسية في جميع المنشآت الوطنية والتعليمية التابعة للوزارة على وجه الخصوص.

- قد وقف الباحثان -أثناء تطبيق هذه الدراسة- على الأثر البالغ لبرامج الرسوم المتحركة وقنوات الأطفال على لغة الطفل الصغير، ويظهر أثرها واضحًا في حصيلة الطفل اللغوية، وحتى الكفاءة اللغوية؛ لذلك فإنّ مما سوف يعزز الوضع اللغوي للعربية هو اعتمادها من قبل الجهات المعنية بوصفها لغة لبرامج الأطفال وقنواتهم الرسمية، وفي صناعة أو دبلجة الرسوم المتحركة، ونبذ ما شاع مؤخرًا في الرسوم المتحركة وأفلام الأطفال من استعمال اللهجات المحليّة أيًّا كانت (فاللهجات المحلية لها سياقها الطبيعي الذي لا تزاحمها فيه الفصحى). كما يجدر بالجهات المعنية من مؤسسات رسمية وغير رسمية، استثمار أدوات التكنولوجيا في خدمة اللغة الوطنية. فبينما تملأ قنوات الجامعات ووزارات التربية والتعليم الفضاء عالميًّا، نجد القنوات والمحطات المحليّة مقصورة على فعاليات محددة، مع أنّ ذلك لم يعد حكرًا على المؤسسة الإعلامية، فالقنوات الفضائية والنشر الرقمي وصناعة المحتوى الإعلامي والتربوي والتعليمي ضعيف في الوطن العربي عمومًا.

- يوصي الباحثان المربين عمومًا، والآباء والأمهات خاصة بالتفكير والتأمّل في تفاعلاتهم اللغوية مع أطفالهم، وتقييمها؛ لأن الممارسات اليومية والسلوك

اللغوي البسيط، هو ما يشكّل لغة الطفل. وتعديل مسار لغة الخطاب الأبوي تساعد الأجيال الناشئة في المحافظة على لغة تراثهم، ورمز هويتهم، وحامل ثقافة وطنهم. كما يوصي الباحثان العائلة بصفة عامة بالاهتمام بالثقافة اللغوية، والسعي نحو تنمية الوعي اللغوي، وتوسيع الاطّلاع والفهم لأسس السياسة اللغوية العائلية.

- يوصي الباحثان بالبحث في الظواهر اللغوية الحديثة، ومثال ذلك: إتقان كثير من الصغار للغات، مثل: اللغة التركية والكورية والصينية، وغيرها.
- يوصي الباحثان بالالتفات إلى أثر العاملات المنزليات في المملكة خصوصًا، وفي دول الخليج عمومًا في لغة الأطفال، فيوصونبالبحث في هذا المجال.
- في الختام فإنه في كل مرحلة من البحث، وعند كل محطّة من هذه الدراسة، كان أمام الباحثَين الهدف الأخير الذي قرّراه هنا، وهو: (لفت أنظار الباحثين إلى هذا النوع من السياسة اللغوية في مجال العائلة) فعسى أن نكون قد بلغنا هذا الهدف.

خامسًا: المراجع:

٥-١: المراجع العربية:

- بيبر، شارلين؛ وليفي، باتريشا. (٢٠١١). البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية. (هناء الجوهري، مترجم؛ محمد الجوهري، مراجع). الهيئة العامة المصرية للكتاب: المركز القومي للترجمة.
- سوان، جون؛ ديوميرت، آنا؛ ليليس، تيريزا؛ مسرثي، راجند. (٢٠١٩). معجم اللغويات الاجتماعية. (فواز محمد الراشد العبدالحق؛ وعبدالرحمن حسني أحمد أبوملحم، مترجمان). مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية: الرياض.
- الشويرخ، صالح بن ناصر. (٢٠١٠). منهج دراسة الحالة واستعمالاته في اللغويات التطبيقية. مجلة علوم اللغة، ١٣ (٢)، ٩- ٨٢.
- الصقير، خالد بن عبدالله بن عثمان. (٢٠٢٠). المواقف اللغوية للمهريين في المملكة العربية السعودية تجاه اللغة المهرية والعربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- العربي، العياشي. (٢٠١٢). لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة- الجزائر أنموذجاً [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري.
- العليان، فهد بن صالح. (٢٠٢٢). السياسة اللغوية للعائلات السعودية المبتعثة: بين القناعات والممارسات. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٧ (١٤)، ١١-٦٧.
- غباري، ثائر أحمد؛ وأبو شندي، يوسف عبدالقادر؛ وأبو شعيرة، خالد محمد. (٢٠١٥). البحث النوعي في التربية وعلم النفس. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع: عمّان.
- كالفي، لويس جان. (٢٠٠٨). حرب اللغات والسياسات اللغوية. (حمزة حسن،

مترجم؛ سلام بزي، مراجع). المنظمة العربية للترجمة: بيروت.

- كريسول، جون؛ وبوث، شيريل. (٢٠١٩). تصميم البحث النوعي: دراسة معمقة في خمسة أساليب. (أحمد محمود الثوابيه، مترجم؛ خالد عطية السعودي، مدقق)، دار الفكر: عمّان.
- كوبر، روبرت ل. (٢٠٠٦). التخطيط اللغوي والتغيّر الاجتماعي. (خليفة أبوبكر الأسود: مترجم). مجلس الثقافة العام: ليبيا.
- المحمود، محمود بن عبدالله. (٢٠١٨). التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٣ (٦)، ٨ – ٤٨.
- المسدّي، عبدالسلام. (٢٠١٤). الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة وتوثيق. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات: بيروت.

هولت، فرانسيس م؛ جنسون، ديفيد كاسيلز. (٢٠١٨). طرائق البحث في السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي: دليل عملي. (محمود بن عبدالله المحمود، مترجم). دار جامعة الملك سعود: الرياض.

٥-٢: المراجع الأجنبية:

- Bezcioglu, Irem & Yagmur, Kutlay. (2018). The impact of Dutch teachers on family language policy of Turkish immigrant parents, Language, Culture and Curriculum, 31:3, 220-234, DOI: 10.1080/07908318.2018.1504392
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. Language Policy, 8(4), 351–375.

- Gharibi, Khadij & Mirvahedi, Seyed Hadi. (2021). 'You are Iranian even if you were born on the moon': family language policies of the Iranian diaspora in the UK, Journal of Multilingual and Multicultural, Development, DOI: 10.1080/01434632.2021.1935974
- Hollebeke, Ily & Struys, Esli & Agirdag, Orhan. (2020). Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review, Journal of Multilingual and Multicultural Development, DOI: 10.1080/01434632.2020.1858302
- Kayam, Orly & Hirsch, Tijana. (2014). Socialization of Language Through Family Language Policy: A Case Study. Psychology of Language and Communication. 18. 10.2478/plc-2014-0004.
- Kheirkhah, Mina. (2016). From family language practices to family language policies: Children as socializing agents. 10.3384/diss.diva-126178. Piller, Ingrid & Gerber, Livia .(2021). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24:5, 622-635, DOI: 10.1080/13670050.2018.1503227
- Kopeliovich, Shulamit . (2010) . Family Language Policy: A Case Study of a Russian-Hebrew Bilingual Family: Toward a Theoretical Framework, Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 4:3, 162-178, DOI: 10.1080/15595692.2010.490731
- Nandi, A., Manterola, I., Reyna-Muniain, F., Kasares, P. (2022). Effective Family Language Policies and Intergenerational Transmission of Minority Languages: Parental Language Governance

in Indigenous and Diasporic Contexts. In: Hornsby, M., McLeod, W. (eds) Transmitting Minority Languages. Palgrave Studies in Minority Languages and Communities. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87910-

- Schwartz, Mila. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. Applied Linguistics Review. 1. 10.1515/9783110222654.171.
- Selleck, Charlotte .(2022). The gendered migrant experience: a study of family language policy (FLP) amongst mothers and daughters in the Somali community, Bristol, Current Issues in Language Planning, DOI : 10.1080/14664208.2022.2047512

المشهد اللغوي ومحاكاة المكان: دراسة حالة لقناة كارتيه

أ. محمد نجاد[1]

خلاصة:

المشهد اللغوي هو التعبيرات البصرية الموجودة في حيّز مكاني ما، مثل: تلك اللغة الموجودة على إشارات الطرق في الشوارع، ولوحات الإعلانات أعلى المحال التجارية، وملصقات الجدران وغيرها من الرموز. إلا أن هذه المَشاهِد بالنسبة للغويين هي أكثر من مجرد وسائل للإرشاد والتعبير والتسويق؛ لأنها قد تُشير أيضًا إلى الحدود الفاصلة بين ما هو عام وحكومي وما هو خاص وتجاري. وقد تدل هذه المَشاهِد أيضًا على هيمنة لغة ما على لغات أخرى، وتُنبئ عن فروقات الطبقات الاجتماعية في نفس المكان؛ لذلك سعت هذه الدراسة لتحليل المشهد اللغوي في «قناة كارتيه»؛ وهي حي يقع شمال جزيرة لؤلؤة قطر، لا يتميز فقط بمشهد لغوي بأكثر من ثلاث لغات، بل إن المكان نفسه هو طراز معماري مُستنسخ عن مدينة البندقية الإيطالية. وعلى ضوء نظرية «المشهد اللغوي» ونظرية «استنساخ العمل الفني»، استطاع الباحث أن يقوم بتوثيق إثنوغرافيا ميدانية لتحويل الحيز المكاني إلى نص يمكن قراءته أكاديميًّا. وقد أظهرت نتائج التحليل المستقاة من منهجية «التحليل السيمائي الاجتماعي» ومنهجية «التحليل الأيقوني-الصوري» سيطرةَ المشهد اللغوي العام على المشهد الخاص في الحيز المكاني قيد الدراسة، وهو ما يشير إلى

١- باحث في الدراسات الإعلامية، وفي المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. الدوحة، قطر.

هيمنة القيمة الرمزية المستمدة من المرافق الحكومية على ما سواها من الحيز المكاني الخاص والتجاري؛ أي إن السياق الاجتماعي الشعبي ضَعُفَ في التعبير عن نفسه لقلة الشواهد التابعة له. وقد أشارت النتائج أيضًا إلى هيمنة الثقافة الغربية على الثقافة المحلية، وذلك بسبب كثرة شواهد اللغة الإنجليزية كنتيجة لعدم تكافؤ القوة الديموغرافية للمجموعة العرقية العربية على الغربية. لكن الأمر لم يتعلق فقط بالمشهد اللغوي، بل امتد كذلك ليشمل فضاء مكانيًّا مستنسخًا بالكامل، لينتج عنه فقدان «الهالة» أو روح المكان؛ بمعنى غياب التفرد والأصالة.

المقدمة:

المشهد اللغوي هو «رؤية وبروز اللغات على العلامات العامة والخاصة في إقليم أو منطقة معينة» (Landry & Bourhis 1997: 23). أما البحوث المتعلقة بالمشهد اللغوي، فهي الدراسات التي يكون من خلالها تحليل هذه المشاهد، وذلك منظور تخصصات مختلفة فهي مثل علم اللسانيات الاجتماعية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، والجغرافيا، والدراسات الإعلامية (Backhaus 2007: p. 8). والهدف من تحليل هذه المشاهد هو كشف البُعد الرمزي والاجتماعي والاقتصادي لمنطقة معينة، حيث يظهر ذلك ظهورًا جليًّا في المجتمعات متعددة اللغات ومتفاوتة الطبقات الاجتماعية (Kallen 2010: p. 8). ويمكن أن يستفيد من هكذا دراسات أكثر من طرف. فعلى سبيل المثال، توفر هذه الدراسات معلومات مهمة لبلدية المنطقة والمستثمرين الجدد والمواطنين الذين يرغبون بالنقل وحتى السياح عن تخطيط المنشآت الحكومية وأماكن الأنشطة التجارية والخلفيات الثقافية واللغوية لسكان تلك المنطقة وطبقاتهم الاجتماعية وتباينهم الاقتصادي، مما سيؤدي بهم إلى أخذ القرارات الصائبة بنسبة أكبر.

ولكي نقوم بتحليل السياق الاجتماعي لأي ظاهرة لغوية، يوصي اللغويون أولًا بتحليل اللغة على مستوى اللغة ثم على مستوى العلاقات الاجتماعية والقوة، ولا يهم بأي المستويين يبدأ التحليل، بل الأهم شموليته (عبد الحي، ٢٠١٨). وعليه؛ فإن هذه الدراسة ستحلل المشهد اللغوي بناء على مستوى اللغة ثم مستوى العلاقات الاجتماعية.

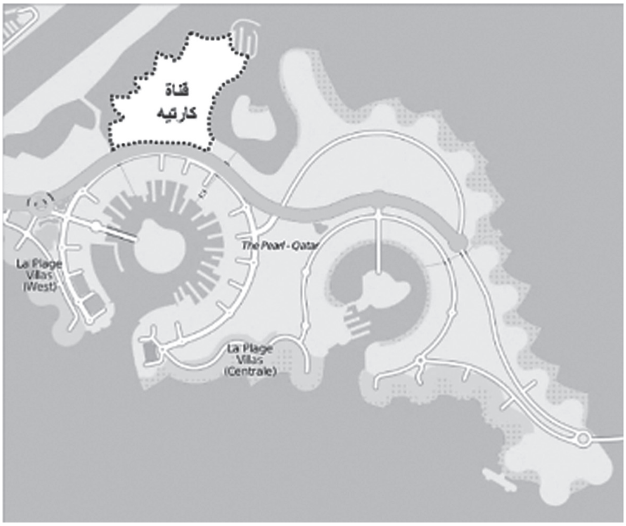
أما المكان، فهو موقع مادي يمتد على الأرض، أو قد يكون مساحة معينة تتوسط الفضاء، وهو في هذا السياق يتعلق بالملكية سواء أكانت عامَّة حكومية أم خاصة تجارية وسكنية. فالمكان العام هو الممتلكات والأراضي والمباني التي تملكها وتديرها الحكومة

وتُستخدم للأغراض العامة، ولا تنتمي لأي شخص مُعيَّن، وتكون فيه مساحة الحرية مقيَّدة؛ لأن أكثر من طرف يتشاركون الخصوصية فيها (Quora 2016). أما المكان الخاص فهو ممتلكات الأفراد والشركات الخاصة من الأراضي والمباني والأنشطة التجارية، التي تخضع لحقوق الملكية بحيث لا تستطيع السلطات الحكومية التصرف فيها أو الأخذ منها إلا عبر فرض ضريبة عليها أو تنظيم استخدامها بما يتناسب مع القانون العام. وتكون فيها مساحة الحرية واسعة جدًّا، كالبيوت مثلًا، وتقل هذه الخصوصية كلما كان المكان أكثر عمومية (المرجع نفسه). ولتطبيق هذه المفاهيم على الواقع، اختار الباحث قناة كارتيه كحالة دراسة.

وقناة كارتيه هي حي يمتد على مساحة ثلاثة آلاف وسبع مئة متر مربع شمال جزيرة صناعية على شكل دائرة غير مكتملة، ترمز الى حبة اللؤلؤ، تسمى المرسى العربي. وتُشكّل الجزيرة مع مواقع أخرى، ما يسمى جزيرة لؤلؤة قطر التابع للحكومة القطرية، والتي تكفلت بإنشائه في عرض البحر، وبناء كامل البُنية التحتية للجزيرة بالإضافة الى المرافق الخدمية؛ أي مجمل المكان العام. أما المباني والمحلات ومراكز التسوق فهي ملكية خاصة للأفراد والشركات من القطريين والعرب وغيرهم من ذوي الجنسيات المختلفة (أغلبهم أوروبيون).

وسبب اختيار هذه الحالة هو أنها تعتبر المكان الذي تجتمع فيه عدة لغات في مكان واحد، مثل الإيطالية والعربية والإنجليزية والفرنسية وغيرها. فعلى سبيل المثال، كلمة «قناة» هي لفظة عربية تصف تسع قنوات مائية موجودة في ذلك الحي، غالبًا ما يشار إليها في المشاهد اللغوية باسم ريفيرا (riviera)، وهي كلمة فرنسية تعني شواطئ القنوات. أما الكلمة الأخرى «كارتيه»، فهي كلمة فرنسية وتعني حي سكني.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا



نموذج (أ): قناة كارتيه في جزيرة اللؤلؤة، الدوحة [صورة معدلة]
(maps.google.com 2018a)

لكن الأمر لا يتعلق فقط بالمشهد اللغوي الذي يشير إشارة واضحة إلى التعددية اللغوية، بل يمتد كذلك ليشمل فضاء مكانيًّا «مستنسخًا» بالكامل يُحاكي فن العمارة الإيطالي، وبالأخص الطراز المعماري لمدينة البندقية في منطقة «فينيتو» بشمال إيطاليا، وهي النسخة الأصلية لذلك الطراز المعماري المُميّز. وهذه الحالة الفريدة تقودنا إلى نقاش نقدي مهم في هذا السياق وهو ظاهرة «استنساخ» الفضاء المكاني. لكن قبل الدخول في نقاشات استنساخ المكان، من الأفضل أولًا استعراض أهم الدراسات التي تناولت ظاهرة التعددية اللغوية لفهم أبعادها، ثم الدخول في نقاشات استنساخ المكان لاحقًا.

الأدبيات السابقة :

من أُولى الدراسات في هذا المجال، هي دراسة لاندري وبورخيس (Landry & Bourhis 1997)، التي عملا من خلالها على إثبات أن اللغة المكتوبة على المشاهد اللغوية تؤثر على المدى البعيد في استيعاب الناس لهويتهم وثقافتهم. وقد قاموا لأثبات ذلك بدراسة طويلة الأمد امتدت نحو عشر سنوات قاموا خلالها بتوزيع العديد من الاستبانات لطلبة المدارس الثانوية في المناطق الناطقة بالفرنسية، مثل: كيبيك، وأجزاء مختلفة من كندا. وقد أظهرت نتائج التحليل على فترات صحة ما ادعوه، فقد مال كثير من الطلبة الذين كانوا أساسًا من خلفيات ثقافية مُتعددة إلى تبنِّي الهوية واللغة الفرنسية أكثر من غيرها؛ نتيجة للتعرض المرئي المتكرر لتلك الشواهد.

وعليه، اقترح الباحثان تعدد استخدام اللغة المكتوبة في تلك المشاهد لتشمل لغات المجموعات الأخرى، ليكون ذلك حافزًا لخلق بيئة ثقافية أكثر تنوعًا. وبالرغم من احتواء تلك الدراسة لبعض الأخطاء المنهجية، إلا أنها لفتت اهتمام اللغويين بهذه الأشكال اللغوية الجديدة، وهو ما ألهم العديد من الدراسات اللاحقة. فمثلًا قامت كاثرين وولارد (Kathryn Woolard 1998) بإجراء دراسة وفق فرضية مُعدّلة عن الفرضية السابقة، تمهيدًا لخلق مقاربات لفهم السياق الاجتماعي فهمًا أفضل. وقد افترضت الباحثة هذه المرة أن درجة شيوع لغة مُعينة في المشاهد اللغوية تعني المؤشر الأكثر دقة للتأثير على الثقافة الإثنية. وبدلًا من ذلك، فقد رأت أن لغة المشاهد بجانب محتوياتها الفنية وأسلوب كتابتها، تشير إلى «أيديولوجيات» أصحابها، وهو العامل الذي أُغفِل في الدراسة السابقة؛ بمعنى آخر، افترضت الباحثة أن اللغة لا تستخدم دائمًا للتعبير أو الإرشاد فقط، كما هو حال الدراسة أعلاه، بل قد يكون المغزى استخدام لغة بحد ذاتها هو فرض أيديولوجيات مُعينة، تخص بشكل رئيس رسائل حكومية موجهة للمواطنين، سواء بشكل صريح أو ضمني بهدف السيطرة، حيث تُغلف اللغة في هذه الحالة الأيديولوجيات تمهيدًا لخلق

سياق اجتماعي مخطط له. ولا يمكن- بحسب الباحثة - دراسة المشهد اللغوي دون نقاش صراع الأيديولوجيات، لأن اللغة المعروضة للعامة ستُعبّر بالضرورة عن أيديولوجيات أصحابها.

أما جان بلومارت (Blommaert 2014) فقد قام بتقديم مقاربة مختلفة لتحليل المشهد اللغوي من خلال بيان دور لغة المشاهد لخلق «القيمة»، سواءً أكانت قيمة اجتماعية أم ثقافية أم سياسية أم غيرها. والجديد في هذا العنصر أنه أضفى على التحليل بُعدًا تاريخيًّا، حيث تُحلَّل المشاهد اللغوية من خلال نقاش خط زمني لتغير قيم المصطلحات اللغوية عبر فترات زمنية متباعدة، لكشف كيفية إضفاء موثوقية لقيمةٍ معينةٍ باستخدام اللغة في كل مرة.

وفي كتاب كُلٍّ من (Ron Scollon & Suzie Scollon 2003)، قام فيه الباحثان بتحليل المشهد اللغوي، والذي أسموه خطابات المكان من زاوية العلاقة السيميائية للمشاهد اللغوية مع المحيط المادي القائم على التعامل مع هذه المشاهد كرموز مصنوعة من مواد. والهدف من هذه المقاربة هو تبسيط هذا المجال لطلاب الجغرافيا في المدارس لإجراء أبحاثهم الخاصة. وقد انعكس ذلك في قيام الباحثين بتوضيح منهجيتهما باستخدام النماذج والصور التوضيحية، وبيان طريقة عمل الأنشطة الجماعية والفردية، وسرد للمصطلحات الرئيسة المتعلقة بالموضوع. وقدَّما الكثير من الدراسات لأمثلةٍ من المشاهد اللغوية في الجبال الصينية، والتجمعات الحضرية في النمسا، وإيطاليا، وأمريكا الشمالية، وهونغ كونغ.

أما (Durk Gorter 2006)، فيقترح طريقة تشابه مقاربة وولارد في التركيز على الهيمنة الأيديولوجية والتنافس الاجتماعي. لكن الجديد في منهجيته هو اقتراح أن يمتد التحليل لأبعد من المشاهد اللغوية على الطرقات، ليشمل إعلانات الصحف اليومية، وأغلفة الكتب، وبوسترات المؤتمرات، وغيرها؛ لرسم صورة أوضح عن السياق الاجتماعي في

منطقة معينة. وهذا النوع من التحليل لا يُركّز فقط على المشهد اللغوي في الأماكن العامة والخاصة، بل يلفت الانتباه أيضًا الى تأثير اللغة العامة على الحياة اليومية، ودور التطور التكنولوجي في ذلك.

ولحقت بتلك الدراسة كتاب بيتر باخوس (Peter Backhaus 2006)، الذي أوصى فيها الباحثين بعمل مقابلات مع محال صناعة اللافتات والتجار للتأكد فيما إذا كانت البلدية والحكومة تلزمهم باستخدام اللغة المحلية الرسمية؛ لأن نتائج بحثه خلُصت إلى أن الحكومة اليابانية قامت بذلك لفرض تواجد اللغة اليابانية في الشوارع وللحد من انتشار لغات، مثل: الإنجليزية والصينية والكورية. إلا أن الكثير من المواطنين تمردوا على هذه القيود وفضّلوا كتابة شواهدهم بلغات أخرى، وتحديدًا بالإنجليزية؛ تعبيرًا منهم على التضامن مع مجتمع اللغات الإنجلو-أمريكية.

يدرس أيضًا شوهامي بن رافيئل وزملاؤه (Ben-Rafael, et, al.2006,) المشهد اللغوي في إسرائيل وقد ركّزوا في تحليلهم على علاقة المشهد اللغوي بالظواهر العالمية الحديثة، مثل العولمة والحداثة؛ لأن مناطق الدراسة تميزت بتواجد مكثف لموظفي الأمم المتحدة متعددي اللغات والثقافات. ومن خلال تحليل تفاعل اللغات الثلاث الرئيسة في إسرائيل: العبرية، والعربية، والإنجليزية في ثلاث مناطق رئيسة في إسرائيل، وهي: المنطقة التي تسكنها أغلبية يهودية، ومناطق إسرائيلية-فلسطينية، ومناطق أخرى غير إسرائيلية، مثل القدس الشرقية؛ أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة مباشرة بين تواجدٍ لموظفي الأمم المتحدة مع نسبة نشر قيم العولمة والحداثة، وهو ما انعكس على المشاهد قيد الدراسة.

أما جيفيري كولن (Jeffrey Kallen 2008)، فقد درس المشهد اللغوي في إيرلندا من خلال التركيز على كيف أن السياحة الداخلية في إقليم ما، تغير المشهد اللغوي ليتناسب مع زوار المكان، وهذا يشير إلى دور السياحة في تشكيل القيم الاجتماعية. والفرق بين

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيًا
أو تداولها تجاريًا

القيم الاجتماعية هنا وقيم بلومارات السابقة الذكر، هي أن القيم الاجتماعية التي تخلقها السياحة غالبًا ما تكون «مؤقتة» تتبدل وتتغير باستمرار؛ لأن السائح هو شخص زائر مؤقت يسافر إلى مكانٍ بعيدٍ بحثًا عن تجربة التغيير. فهو يتوقع إذًا التغيير في مكان سياحته، حتى ولو زاره مرة أخرى بعد فترة. وهو ما يعني أن هذا النوع من الدراسات يمكن أن يوفر نقطة انطلاق جديدة للدراسات اللغوية الاجتماعية ودراسات السياحة على حد سواء.

وفي السياق نفسه، يُركّز ديفيد مالينويسكي (David Malinowski, 2008) على تحليل المشهد اللغوي من زاوية علاقة اللغة بالشكل المادي للعلامات، كما هو حال بحث باخوس، لكن ليس من منظور صُناع اللافتات بل منظور أصحاب تلك العلامات. فقد قام الباحث بعمل مقابلات مُعمّقة في مدينة أوكلاند، كاليفورنيا في الولايات المتحدة مع أصحاب المحلات من الإثنية العرقية الكورية الذين يشترون تلك اللوحات ويطلبون ميزات معينة فيها. وقد كشفت نتائج الدراسة وجود شبكة معقدة من التفاعل بين الأشكال المادية للعلامات، وموقع المحال المكانية، وعلاقتها بالعلامات المجاورة، ودوافع التجار في تصميم تلك اللافتة على ذلك النحو وغيرها من العوامل.

أما دراسة جينيفر ليمان وغابرييل مودان (Jennifer Leeman & Gabriella Modan 2009)، فقد قاما من خلالها بتحليل المشهد اللغوي للحيِّ الصيني في العاصمة الأمريكية واشنطن من منظور «التسليع»؛ أي كيف تساهم ميزات معينة في المشاهد بزيادة الأرباح، وذلك لأن ما يميز هذا الحي؛ هو أن اللافتات مكتوبة باللغة الصينية بالرغم من أن أصحابها ليسوا صينيين، ولا حتى زبائنهم كذلك يقرؤون الصينية، أو لهم صلات عرقية مع تلك الثقافة. وبالتالي، فإن هذا المقاربة تدعي أن اللغة ليست فقط للتعبير كما بدأت أو لفرض الأيديولوجيا كما تطورت، بل إنها أيضًا تستخدم ايستخدامًا "تجاريًّا" بحت لأغراض زيادة الأرباح. وهكذا، وبعد استعراض أهم الدراسات التي تناولت

المشاهد اللغوية، ومن خلال نقاش الدراسات السابقة، يمكننا استخلاص بعض النقاط المُهمة في هذا السياق، وهي كالتالي:

- وسّعت الدراسات في تحليل المشهد اللغوي من كونه علامات لغوية اجتماعية إلى جعله علامات سيميائية شاملة يمكن تحليلها بتخصصات مختلفة، مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، والجغرافيا، والدراسات الإعلامية والثقافية، وغيرها.
- تغير دور المشهد اللغوي تاريخيًّا بدءًا من كونه أداة للتعبير والإرشاد مرورًا بتحوله إلى أيديولوجيا للسيطرة ووصولًا إلى استخدامه كأسلوب للتسليع وزيادة الربح.
- أكثر الأبحاث ربطت المشهد بأيديولوجية أصحابه، لكن نوَّهوا على التفريق بين العلامات «العامة» والعلامات «الخاصة» عند التحليل في هذا المستوى.
- بالرغم من أن تلك الدراسات استخدمت منهجيات بحثية مختلفة، مثل: الاستبانات، والمقابلات، وتحليل المحتوى، إلا أن أغلب الدراسات - خاصة الحديثة - استخدمت المنهجية الإثنوغرافية الميدانية في جمع البيانات.
- وأخيرًا، تميزت الكثير من الدراسات السابقة بالاهتمام بتوثيق العينات عند جمعها، مثل: تصوير العلامات التجارية، ولافتات الشوارع، ونقوش المنازل، والمشاهد اللغوية الأخرى.

وبناء على ما استُعرِض ونوقش، يمكن استخلاص أسئلة هذه الدراسة كالآتي:

- ما هي الدلالات السيميائية للمشهد اللغوي العام والخاص في قناة كارتيه؟
- كيف يمكن أن نفهم محاكاة قناة كارتيه لفن عمارة مدينة البندقية؟

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الإطار النظري:

أولى النظريات المستخدمة للتحليل، هي نظرية «المشهد اللغوي» لرودريغ لاندري وريتشارد بورهيس - السابقي الذكر - التي تفترض أن لغة إشارات الطرق العامة واللوحات الإعلانية وأسماء الشوارع وأسماء الأماكن وعلامات المحلات التجارية والعلامات العامة على المباني الحكومية، تجتمع كلها لتشكل «مشهدًا لغويًّا» لمنطقة معينة أو تجمع حضري (1997: p. 25). وبالرغم من أن هذه المقاربة تعتبر أول محاولة لربط السياق الاجتماعي اللغوي مع الحيز العام، إلا أنها بالأساس فكرة استعيرت من نقاشات جارك ليكريك (Jacques Leclerc 1989) عن رمزية المكان لمجموعة من الناس.

يوضح بورهيس هذه النظرية بأنه من الأفضل لنا عند تحليل المشهد اللغوي، التمييز بين العلامات «الخاصة» للتجار والعلامات «العامة» للحكومة. فالعلامات الخاصة تشمل - على سبيل المثال - العلامات التجارية بأشكالها كافة، مثل: واجهات المحلات ومتاجر البيع بالتجزئة والبنوك أو حتى اللوحات الإعلانية على جوانب الطرق والملصقات الإعلانية المعروضة في وسائل النقل العام والمركبات الخاصة (Leclerc 1989: p. 26). أما العلامات العامة فتشمل اللوحات الحكومية والعلامات التي تضعها البلدية في المجالات العامة والشوارع، مثل: أسماء الأماكن والشوارع وعلامات السير المرورية والنقوش على المباني الحكومية بما في ذلك الوزارات والمستشفيات والجامعات والساحات العامة والمدارس ومحطات القطار والمتنزهات العامة (المرجع نفسه).

لذلك، يشبه تطبيق هذه النظرية عملية فهرسة المشهد اللغوي في حيز مكاني مُحدد، ليُحلَّل بعد ذلك السياق الاجتماعي المنعكس على تلك الشواهد، والكشف عن علاقات القوة بين الأفراد والجهات من حيث سمات اللغة المستخدمة. فالمشهد اللغوي للمجال العام يحمل وظيفة رمزية مُهمة وهي إضفاء شرعية للمكان مستمدة من مكانة الحكومة،

مما يزيد من قيمة الشاهد الاجتماعي. أما المشهد اللغوي للمجال الخاص، فسيعكس علاقات تكافؤ القوة الديموغرافية بين الأعراق وقدرة السياق الاجتماعي الشعبي في التعبير عن نفسه (Kallen 2010: p. 8). وعند جود لغة غطت على لغات أخرى، قد يُشير ذلك إلى الأقليات المكبوتة والتي هي بحاجة إلى تعزيز مجتمعي من الحكومة لتعبر عن نفسها (Irvine & Gal: 2000).

أما النظرية الثانية، فهي «استنساخ العمل الفني لوالتر بنيامين (Walter Benjamin 1968)، والتي تفترض أن استنساخ العمل الفني يجلب نوعًا من التغييرات الجذرية في طريقة إنتاج الفن وتجربة الأعمال الفنية (p. 218). ومن هذه التغيرات، فقدان الهالة التي تمنح العمل الفني فرادته «المكانية» وأصالته «الزمانية» (المرجع نفسه). وهي مفاهيم سوف تُناقَش خلال التحليل والنقاش.

منهجية البحث:

يسير هذا البحث وفق ثلاث منهجيات، وهي كالتالي:

أولًا: منهجية الإثنوغرافيا اللغوية التي نشأت على يد لاندري وبورخيس، حيث إنها تستخدم لتحليل كيف أن اللغة والسياق الاجتماعي يؤثران ويتأثران تأثيرًا متبادلًا في نفس الحيز المكاني، بحيث يزداد هذا التأثير في المناطق الحضرية وعلى النشاطات اليومية (Rampton et al. 2004).

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى التفريق بين الدراسات اللغوية الإثنوغرافية والدراسات اللغوية الأنثروبولوجية التي نشأت على يد فرانز بواس(Franz Boas 1905) ، حيث إن الأخيرة تهتم بدراسة تأثير اللغة على الحياة الاجتماعية لجماعة معينة في الحالة الطبيعية، وفي مجال جغرافي محدد، حيث يصعب فهم اللغة خارج الميدان، وتكون

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

أغلب هذه الدراسات في المناطق النائية أو للجماعات المنقرضة (Duranti 2011: p. 29). وكلتا المنهجيتين قائمتان بالأساس على الافتراض الأساسي لميخائيل باختين (Mikhail Bakhtin 1981) بعدم حيادية اللغة.

ثانيًا: منهجية التحليل السيميائي الاجتماعي لمايكل هاليداي (Michael Halliday)، والذي كان أول من ينظر إلى اللغة كمصدر لتفسير المعنى سيميائيًّا. بمعنى، أنها منظومة شاملة تتعدى المعنى الضيق لمفهوم اللغة في اللغويات كلغة مكتوبة فقط (Halliday 1978: p. 39). وقد قام هاليداي بتطوير علم اللغويات الوظيفية عندما جعل اختيار المعنى مفهومًا جوهريًّا لنظريته، حيث يكون الاختيار في نظام اللغة بين المعاني بدلًا من الهياكل، وهو بذلك نقل اللغة من مستواها النحوي إلى المستوى السيميائي (Butler & Fawcett 1996: p. 12). وهكذا، «فإن أي فعل لغوي سيخلق بالضرورة معنى، وهذا المعنى حتمًا له دلالة سيميائية» (Halliday 2013: p. 11). أي إن التنظيم الداخلي للغة ليس اعتباطيًّا، ولكنه يتضمن انعكاسًا إيجابيًّا للوظائف التي طورت اللغة لتخدمها في حياة الإنسان الاجتماعي. وهذا سمة مميزة للغة الاجتماعية، لأنه يعني وجوب تفسير اللغة على أنها تعبر عن المعاني التي تُنشَأ داخل نظام اجتماعي (Halliday 1978: p. 39).

والهدف من استخدام هذه المنهجية، هو معرفة كيفية عمل اللغة على الصعيدين الاجتماعي والسياسي، لأنه سيسمح لنا بوصف كيفية تشفير السياق الاجتماعي وشرحه في اللغة، سواء من حيث كون اللغة تعكس وصف الأشياء، أم كونها وسيلة تأثير رمزية على السياق الاجتماعي (المرجع السابق).

ثالثًا: منهجية التحليل الأيقوني-الصوري لدانيل ستيفن ودينيس كوسغروف (Daniels Stephen & Denis Cosgrove 1988)، والذي يساعد في تفسير الأعمال الفنية المستنسخة من زاوية ثقافية. ويمكن تطبيق هذه المنهجية من خلال تحليل العمل

الفني بناء على حياة الشخص الذي صنعه، أو المجتمع الذي جاء منه؛ لخلق نوع من السياق التاريخي للعمل المستنسخ (p. 21). وهناك العديد من الطرق لربط العمل الفني بالتاريخ، مثل وقت مقارنة تاريخ صنعه بتاريخ العمل الأصلي، ومدى اختلاف الوقت أو المكان لكل منها (p. 23). والهدف من تطبيق هذه المنهجية، هو تجميع الأدلة التاريخية لإعادة بناء البعد التاريخي للعمل الجديد (المرجع السابق).

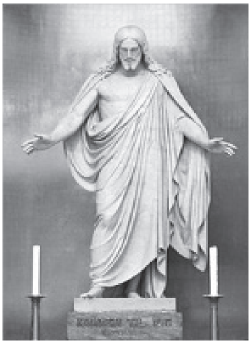
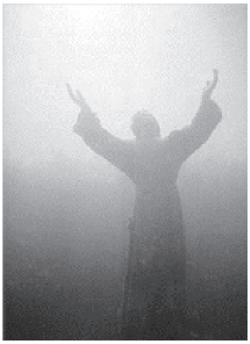
فعلى سبيل المثال، كانت منهجية التحليل الأيقوني- الصوري تستخدم بكثرة في دراسة المنحوتات الفنية لما يزعم أنه تمثال المسيح - عليه السلام - في الكنائس المسيحية حول العالم. ويعتقد أن تلك الأعمال الفنية مستنسخة عن أعمال أصلية، مثل كريستوس وهو تمثال من الرخام موضوع في الكنيسة الإنجيلية اللوثرية في كنيسة السيدة العذراء في كوبنهاغن، الدنمارك. أما التمثال الأصلي الآخر - بحسب اعتقاد المسيحيين - فهو كريستو ديجلي أبيسي وهو تمثال برونزي مغمور في مياه البحر الأبيض المتوسط قبالة منطقة سان فروتوسو بإيطاليا (Writingaboutart.org, 2009). وهكذا، فكل تماثيل المسيح - عليه السلام - الأخرى حول العالم ما هي إلا نسخ عن هذين التمثالين اللذين يصوران المسيح في اللحظات الأخيرة من حياته التي يعرفها البشر. ومن أشهر هذه النسخ المستنسخة وأكبرها هو تمثال يسوع المخلص الموجود في واجهة العاصمة البرازيلية ريو دي جانيرو (المرجع السابق).

ويرجع سبب الاستنساخ إلى أهمية التجسيد في فهم العقيدة بالنسبة للمسيحيين، والتأكيد على مركزية المسيح - عليه السلام - في تعاليم الكنيسة (المرجع السابق).

فالباحثون عندما كانوا يدرسون هذا النوع من الفن كانوا يتساءلون كيف أن العمل المستنسخ يكتسب جزءًا من قداسة وشرعية العمل الأصلي، الذي له بعد تاريخي يمتد لقرون. وكانوا أيضًا يتساءلون عن ما إذا كان هناك اختلاف حقيقي بين العمل الأصلي والمستنسخ؟ (المرجع السابق). بل ذهب ليو شتاينبرج إلى القول بإن العمل المستنسخ

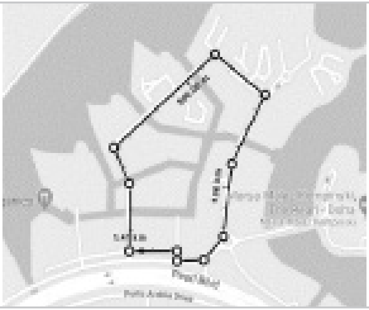
هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

في بعض الأحيان يوفر ميزات جديدة لا تتوفر في العمل الأصلي (Steinberg 1975: p. 61). وهكذا، فالنقاش الرئيس لهذه المنهجية تكمن في افتراض صعوبة فهم العمل الفني المستنسخ بدون الرجوع الى السياق التاريخي للعمل الفني الأصلي.

		
نموذج (أ): تمثال كريستوس، الدنمارك – عمل فني أصلي (Amar 2017).	نموذج (ب): تمثال كريستو ديجلي أبيسي، إيطاليا – عمل فني أصلي (Roberto 2012).	نموذج (ج): تمثال يسوع المخلص، البرازيل – عمل فني مستنسخ (Ash 2013).

التحليل والنقاش:

بعدما نزل الباحث إلى ميدان الدراسة لعمل الملاحظة الإثنوغرافية اللغوية باستخدام طريقة الملاحظة المباشرة في البحث الميداني كأسلوب لجمع البيانات (عبد الحي، ٢٠١٨)، قام بالتقاط العديد من الصور الفوتوغرافية لتوثيق المشهد اللغوي في قناة كارتيه. بالإضافة إلى أنه أخذ بعض الملاحظات عن المكان المحيط واستعان بنظام تحديد المواقع العالمي لمعرفة خط سير الملاحظة. وهكذا، فقد امتد ميدان الدراسة نحو كيلو وسبع مئة متر، بدءًا من بوابة الحي (قناة كارتية) وانتهاءً إليها.

<table>
<tr>
<td>
</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>نموذج (د): مسار التوثيق الإثنوغرافي لميدان البحث
[صورة معدلة] (maps.google.com 2018b)</td>
<td>نموذج (هـ): بوابة قناة كارتيه (نجاد، ٢٠١٨).</td>
</tr>
</table>

أولًا: الدلالات السيميائية للمشهد اللغوي في قناة كارتيه:

لمعرفة الدلالات السيميائية للمشهد اللغوي في قناة كارتيه، يجب أولًا التفريق بين المشاهد اللغوية في «المكان الخاص» المملوك للأفراد والشركات، وبين المشاهد اللغوية في «المكان العام» المملوك للحكومة. فالمشهد اللغوي في «المكان العام»، يحمل وظيفة رمزية مهمة مستمدة من شرعية المكان التابع للحكومة، مما يعني زيادة قيمته ومكانته الاجتماعية، كما ناقش بذلك كولن. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنه اعتُمِد على ترجمة جوجل للترجمة ومعجم الدوحة التاريخي للغة العربية في ترجمة وتوضيح المصطلحات المذكورة في هذه الدراسة.

وباستعراض المشهد اللغوي في المكان العام على حالة الدراسة، نجد أن المصطلحات الإيطالية والعربية غطت على أسماء الأماكن. فعلى سبيل المثال، تنقسم قناة كارتيه إلى ثلاث مناطق: المنطقة الأولى تسمى «كوستا ملاز»، و«كوستا» لفظة إيطالية تعني جانب من مكان، أما «ملاز» أو ملاذ، فهي لفظة عربية تعني المكان الآمن. أما المنطقة الثانية، فهي «أبراج كارتيه» و«أبراج» هي كلمة عربية مفردها «برج» وتشير إلى المكان المبني العالي. أما

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

«كارتيه» فهي كلمة فرنسية معناها حي سكني. والمنطقة الثالثة هي «بورتو أرابيا»، حيث إن «بورتو» هي كلمة إيطالية معناها شاطئ. أما «أرابيا» فهي اللفظة المُطبّعة للإنجليزية من كلمة العربي، ويُعنى باسم هذه المنطقة، الشاطئ العربي.

وبالنسبة لأسماء الشوارع، فقد كان المشهد اللغوي كله مكتوبًا بأسماء إيطالية، واكتُفِي بترجمة اللفظة الإيطالية الى العربية للدلالة على المشهد اللغوي. فعلى سبيل المثال، شارع (Corso Venezia) تُرجِمت لفظته إلى «شارع فينيزيا». أما كلمة (Casa) والتي تعني مجموعة من البيوت المتلاصقة، فنقلت لفظتها الى العربية مثلما هي، «كازا»، لكن ربما يرجع السبب لعدم وجود معنى مشابه لها في اللغة العربية. أما إشارات الطرق العامة، فقد تميز المشهد اللغوي فيه بوجود علامات معيارية عالمية، بالإضافة لوجود الرموز المعروفة عالميًّا، إلى وجود إرشادات باللغتين العربية من الأعلى، ثم ترجمة الإرشادات بالإنجليزية تحتها. فعلى سبيل المثال، مشهد عدم السماح بوقوف السيارات يوجد في أعلى المشهد علامة دائرة زرقاء بخطين متعاكسين باللون الأحمر، وهي علامة معيارية عالمية ثم تحت تلك العلامة توجد جملة «ممنوع الوقوف» وتحتها جملة (No Parking).

وبالنسبة للعلامات العامة على المباني الحكومية، فقد لوحظ غياب تام لأي مبان حكومية أو مشاهد لغوية لها، واكتفت الحكومة بوضع مشاهد لغوية تشير إلى خدماتها فقط. فعلى سبيل المثال، «كهر ماء» هي كلمة عربية مختصرة للكلمتان «كهرباء» و«ماء»، وتشير إلى خدمات الحكومة على المباني الموجودة في ذلك الحي. ويوجد على المشهد اللغوي ترجمة حرفية لهذه الكلمة وهي (Kahra Maa). وهكذا، تجتمع كل هذه المشاهد اللغوية لتشكل دلالات سيميائية مستمدة من شرعية الحكومة، مما يعني زيادة قيمته ومكانته الاجتماعية، كما ادعى كالن.

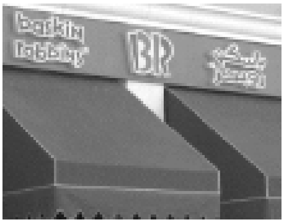
نموذج (و): مشهد أسماء المناطق في قناة كارتيه	نموذج (ز): مشهد أسماء الشوارع	نموذج (ح): مشهد ترميز موقع البيت (أعلى يمين)، ومشهد لخدمات الحكومة (أسفل يمين)، ومشهد علامات ارشادية (يسار).

أما المشهد اللغوي في «المكان الخاص» فيسمح لنا بتحليل علاقات «القوة» في الواقع المتعدد اللغات لمنطقة مكانية، والكلام لكالن أيضًا. وباستعراض المشهد اللغوي في المكان الخاص على حالة الدراسة، نجد أن أسماء علامات المحال التجارية بالرغم من ندرتها، إلا أنه غطى عليها الأسماء التجارية المستوردة من الثقافة الغربية. واكتُفي بنقل صوت أسماء تلك الماركات إلى اللغة العربية على المشاهد اللغوية، فعلى سبيل المثال ماركة (Baskin Robins) هي اسم إنجليزي يشير إلى مالكي سلسلة المحلات بورت باسكن وشريكه إيرف روبنز (Burt Baskin & Irv Robbins)، حيث نُقل صوت الكلمة إلى العربية باسم «باسكن روبنز» على شاهد المحل.

وبالنسبة للمنازل الخاصة، فقد امتد تحليل المشهد اللغوي لما هو أكثر من اللغة، وذلك لعدم وجود مشاهد لغوية بكلمات مكتوبة. والملاحظ بشكل ملفت في ذلك الحي، هو أنه بالرغم من كون سكانه متعددي الجنسيات وأغلبهم ينتمون لثقافات منفتحة إلا أن مسألة خصوصية المكان كانت متواجدة تواجدًا ملفتًا، بل وأحيانًا بشكل مبالغ فيه. فعلى سبيل المثال، وجدت العديد من الحواجز المعدنية التي تمنع الأشخاص من تعدي حدود منطقة معينة. هذا بالإضافة إلى تواجد مكثف لكاميرات المراقبة أمام الكثير من البيوت، حتى

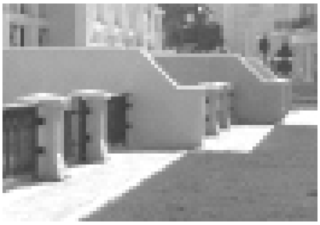
هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الصغيرة منها، والتي تميزت أيضًا بوجود حواجز إسمنتية تمتد إلى خارج الشارع للفصل في ما بين البيوت.



نموذج (ي): مشهد محل تجاري (المرجع السابق).

نموذج (ك): كاميرات مراقبة أمام البيوت (المرجع السابق).



نموذج (ل): حواجز إسمنتية تفصل بين البيوت (المرجع السابق).

نموذج (ط): حاجز معدني لمنع عبور المنطقة (المرجع السابق)

وبعد عملية تحليل المشهد اللغوي التي تشبه عملية فهرسة رموز مجموعة من الناس مثلما شبهها ليكريك، يمكن الملاحظة بشكل لافت إلى وفرة المشاهد اللغوية العامة وندرة الخاصة، ما يعني أن مجمل المكان لا زال إلى الآن يملك قيمة رمزية شرعية ومكانة اجتماعية عالية مستمدة من الحكومة.

وبالنسبة للغات المستخدمة في المشاهد اللغوية في الأماكن «الخاصة»، والتي ينصح كالن بالتركيز عليها، فقد استُخدِمت لغتان، هي اللغة الإنجليزية بشكل رئيس مع توفير ترجمة مصطلحات أو ترجمة ألفاظ إلى اللغة العربية، وهذا يشير إشارة قوية إلى أن الثقافة الغربية غطت على الثقافة العربية في السياق الاجتماعي محل الدراسة، حيث إن اللغة

العربية لا تعتبر حتى لغة موازية للإنجليزية في الاستخدام، وإنما هي مجرد وسيلة للتعبير عن ما هو إنجليزي في الأصل. وهذا التباين في الاستخدام بين اللغتين يشير إلى وجود علاقات قوةِ لغةٍ ما على لغة أخرى، وهو ما يمكن إرجاع أسبابه إلى القوة الديموغرافية والمؤسسية لمجموعة عرقية لغوية على غيرها، بحسب تفسير إيرڤين وچال.

ثانيًا: تحليل ونقد استنساخ قناة كارتيه:

إن قناة كارتيه بطرازها المعماري المميز، وأنماط شوارعها، ومشاهدها اللغوية، وقنواتها المائية، وجسورها الصغيرة المعلقة، ما هي إلا أعمال مستنسخة تمت محاكاتها لتشبه مدينة البندقية الإيطالية، والتي يمكن الادعاء هنا بأنها العمل الفني الأصلي، وذلك للشواهد التاريخية. والمميز في تلك المدينة، هو أن لها رمزية عالية لارتباطها بالذاكرة الجماعية لأناس حول العالم سواءً أزاروها أم لم يزوروها (السوداني ٢٠١٨: ص. ١)، حيث إن للمدينة مورفولوجيا وتركيب يضاهيان في نظامها وانتظامها نظام اللغة في الذهن (ص. ٣).

وتوجد نسخ أخرى لهذه المدينة، ولو على شكل مدينة مصغرة حول العالم، مثل تلك النسخة الواقعة في منتجع البندقية في لاس فيغاس، الولايات المتحدة الأمريكية. ونسختين في الصين، واحدة في مدينة مكاو والأخرى في ضاحية زوجياجياو (Myveniceapartment.com 2018). وأحيانًا تُستَنسَخ تلك المدينة على هيئة نشاط تجاري ترفيهي، مثل مركز تسوق فيلاجيو في قطر أو الجناح الإيطالي في ملاهي عالم ديزني في كوريا الجنوبية. بل وحتى النسخ الأخرى التي تُشَيَّد حاليًا للمستقبل، مثل مدينة البندقية العائمة بدبي في الإمارات العربية المتحدة (المرجع نفسه).

وهكذا، فإنه بدون الاستنساخ لم يكن بالإمكان زيارة مدينة البندقية إلا عن طريق الذهاب إلى منطقة فينيتو بشمال إيطاليا للاستمتاع بالمكان. أما مع وجود الاستنساخ،

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

فيمكننا أن نرى نُسخًا من المدينة في أماكن مختلفة حول العالم. لكن كيف نفهم هذه الظاهرة المثيرة للاهتمام؟

نموذج (ي): مدينة البندقية، إيطاليا – عمل فني أصلي (efcap2018.com 2018).	نموذج (ك): قناة كارتيه، قطر – عمل فني مستنسخ (نجاد ٢٠١٨).

يفسر بنيامين ظاهرة استنساخ الأعمال الفنية، كالطراز المعماري مثلًا، بأنها نتجت عن تطور أدوات الإنتاج في العصر الرأسمالي، فنحن قادرون على إنتاج العديد من النسخ المقلدة التي لا نهاية لها من نفس العمل الفني الأصلي (p. 218). وهذا الاستنساخ جلب نوعًا من التغييرات الجذرية في طريقة إنتاج الفن وتجربة الأعمال الفنية، مثل فقدان «الهالة».

ويُعنى بفقدان الهالة أن يتلاشى «الشيء» الأساسي في العمل الفني، والذي هو جزء لا يتجزأ منه، بسبب عملية الاستنساخ التي تجعل من الصعب توصيل هذا الشيء عبر الأعمال المستنسخة (p. 221). فمن الصعب شرح ماهية هذا الشيء المسمى «الهالة»، لأنه شيء محسوس يشير إلى «روح» العمل الفني إن صح التعبير. لكن بالإمكان تحليل مجموعة من مميزات العمل الفني الأصلي والتي لا توجد في الأعمال المستنسخة، مثل «التفرد» و«الأصالة»

فالتفرد يتعلق بالجانب المكاني، ويعني أن العمل الفني الأصلي يتعلق بمكان محدد متفرد

في طبيعته. وإذا استُنسِخ ذلك العمل، وأُنتِجت منه نسخ عديدة في أماكن مختلفة، فإنه لم يعد ذلك العمل الفني الأصلي فريدًا من نوعه بسبب وفرة البدائل وقابلية الاستنساخ لعدد غير محدود من النسخ (p. 220). بالإضافة إلى ذلك، فإن المكان المتفرد للعمل الفني سيلزم عمل «طقوس» معينة لتجربته (p. 221)؛ بمعنى أنه من المفترض أن يتصرف من يريد أن يجرب العمل الفني بطريقة معينة معروفة اجتماعيًّا، تشبه الطقوس. فعلى سبيل المثال، من يذهب إلى مدينة البندقية لا بد له من السفر إلى إيطاليا، مرورًا بعدد من المراحل كي يصل إلى هناك. وعندما يصل، سيعايش الحياة الواقعية للمدينة وسيلتقي بسكانها الأصليين وهم يعيشون حياتهم اليومية، وهذه كلها طقوس لا يمكن القيام بها في العمل المستنسخ.

أما الأصالة فتتعلق بالجانب الزمني، وتعني أن العمل الفني الأصلي لديه بُعد «تاريخي» لا يوجد في العمل الفني المستنسخ (p. 224). وهذا النقاش سيحيلنا إلى حجج ستيفن وكوسغروف – السابقة الذكر – في شرح منهجية التحليل الأيقوني- الصوري، حيث يحاجج هؤلاء بأن العمل الأصلي لديه بعد تاريخي يتعلق بحياة الشخص الذي صنعه، أو بالمجتمع الذي جاء منه، وذلك عندما كانوا يفسرون مثال استنساخ تمثال يسوع المسيح – عليه السلام – في المثال المذكور آنفًا. وإحدى الطرق التي اقترحوها لتحليل البعد التاريخي للعمل الفني المستنسخ، هي مقارنته بالبعد التاريخي للعمل الفني الأصلي، بالإضافة إلى تجميع الأدلة التاريخية؛ وذلك لإعادة بناء تاريخ العمل الجديد (1988, p. 18). وفي هذه الدراسة، سيُقارَن تاريخ قناة كارتيه مع تاريخ مدينة البندقية مع ذكر أهم الأدلة التاريخية.

فتاريخ قناة كارتيه، يعود فقط إلى عام ٢٠٠٧م، حيث لم تكن موجودة قبل هذا التاريخ، أما الأرض التي بنيت عليها فكانت في الأساس جزءًا من البحر (Newatlas.com 2007). أما بالنسبة للأدلة التاريخية، فقد كان ذلك الجزء من البحر الذي بُني عليه

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

قناة كارتيه موقعًا قديمًا وأساسيًّا للغوص؛ بحثًا عن اللؤلؤ وبيعه في الشاطئ القريب منه، ولذلك سميت الجزيرة بالكامل بما فيها قناة كارتيه بجزيرة لؤلؤة قطر (موضوع ٢٠١٦).

أما تاريخ مدينة البندقية، فيعود إلى القرن العاشر قبل الميلاد (Charnock 1859: p. 309). وقد ارتبطت المدينة تاريخيًّا بكونها مركزًا تجاريًّا مهمًّا من القرن الثالث عشر حتى نهاية القرن السابع عشر، أي خلال العصور الوسطى وعصر النهضة. وهذا ما جعل البندقية مدينة غنية طوال معظم تاريخها (Norwich 2003: p. vi). وفي عام ١٨٦٦م، أصبحت البندقية جزءًا من مملكة إيطاليا بعد استفتاء أُجري؛ نتيجة لحرب الاستقلال الإيطالية الثالثة (المرجع السابق). أما في العام ٢٠١٢م، فقد أُدرِجت بحيرة البندقية وجزء من المدينة كموقع للتراث العالمي لليونسكو (UNESCO 2012). وأخيرًا، صُنِّفت مدينة البندقية في عام ٢٠١٦م كأجمل مدينة في العالم (Themeshnews.com 2016). وهذا التاريخ الطويل للمدينة يُضفي على فن عمارتها قداسة وشرعية من خلال بُعد تاريخي يمتد لقرون، كما حاجج ستيفن وكوسغروف، وهو ما لا يوجد في العمل الفني المستنسخ - قناة كارتيه - بسبب قِصر البُعد التاريخي لها.

الخاتمة :

قناة كارتيه هي حي يقع شمال جزيرة لؤلؤة قطر ويجمع ما بين المشهد اللغوي متعدد اللغات والمكان المستنسخ عن مدينة البندقية الإيطالية. فالمشهد اللغوي هو العلامات العامة والخاصة في إقليم أو منطقة معينة. فبينما غطى المشهد اللغوي العام القناة كارتيه على المشهد الخاص بسبب هيمنة القيمة الرمزية المستمدة من الحكومة، ضعُف السياق الاجتماعي الشعبي في التعبير عن نفسه. وقد غطت كذلك الثقافة الغربية في المشهد اللغوي الخاص على الثقافة العربية في السياق الاجتماعي محل الدراسة، وذلك بسبب هيمنة اللغة الإنجليزية على اللغة العربية المحلية كنتيجة لعدم تكافؤ القوة الديموغرافية للمجموعة العرقية العربية على الغربية. لكن الأمر لا يتعلق فقط بالمشهد اللغوي الذي يشير إشارة واضحة إلى التعددية اللغوية فقط، بل امتد ليشمل فضاء مكانيًّا مستنسخًا بالكامل، يحاكي الطراز المعماري لمدينة البندقية، وهو ما فُسِّر بفقدان الهالة؛ أي غياب التفرد المكاني والأصالة الزمانية.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

المصادر العربية:

- السوداني، حسن. (٢٠١٨) سيميائية المكان: شارع بورقيبة في تونس واهب الاستعارات. مجلة العربي، ٧١٣ (١)، ١٣٢-١٣٩.
- «البحث في المعجم»، معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، تمت زيارة الموقع بتاريخ 2020/2/3. https://goo.gl/nNRHfU
- «جزيرة اللؤلؤة في الدوحة»، موضوع، تمت زيارة الموقع بتاريخ ٣/ ٢/ ٢٠٢٠. https://goo.gl/YaQkUL
- عبد الحي، أشرف. اللسانيات الاجتماعية كحقل عابر للتخصصات [شرائح عرض] (الدوحة، معهد الدوحة للدراسات العليا، ٨ نوفمبر، ٢٠١٨).
- نجاد، محمد. صور توثيق المشهد اللغوي في قناة كارتيه [مجموعة صور] (الدوحة، قناة كارتيه، ١٤ ديسمبر، ٢٠١٨). تم الاسترجاع من http: / /tiny.cc /puhpkz

References

- Amar, J. (2018). The Statue of Christ Carved in Denmark. Retrieved from https://goo.gl/W7RG9r
- Ash, T. (2013). Christ The Redeemer. Retrieved from https://goo.gl/yGAHrd
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape, International Journal of Multilingualism, 3(1), 52-66.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

- Backhaus, P. (Ed.). (2007). Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo, Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). The Dialogic Imagination, trans. Emerson, C. and Holquist, M., Austin: University of Texas Press.
- Baskinrobbins.com. (2009, April). Our History. Retrieved from https://goo.gl/tGogMN
- Benjamin, W. (1968). The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction, In Illuminations. Retrieved from https://goo.gl/IU4H34
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel, International Journal of Multilingualism, 3(1), 7-30.
- Blommaert, J. (2014). State Ideology and Language in Tanzania. Edinburgh University Press.
- Boas, Franz. (1901) The Mind of Primitive Man, The Journal of American Folklore, 14 (52) 1-11. doi:10.2307/533099.
- Butler, C. and Fawcett, R. (1996). Meaning and Form: Systemic Functional Interpretations, Greenwood Publishing Group.
- Butler, J. (1997). Sovereign Performatives in the Contemporary Scene of Utterance, Critical Inquiry, 23(2), 350-377. Retrieved from https://goo.gl/UTVDB2
- Charnock, R. (1859). Local Etymology: A Derivative Dictionary of Geographical Names, Houlston and Wright.

- Daniels, S. and Cosgrove, D. (Eds.). (1988). The Iconography of Landscape, Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro. (2011). Linguistic Anthropology: The Study of Language as a Non-neutral Medium, In (eds.) Mesthrie, R. The Cambridge Handbook of Sociolinguistics, Cambridge: Cambridge University Press.
- Efcap2018.com. (2018, March). City of Venice. Retrieved from https://goo.gl/JKtnDQ
- Gorter, D. (Ed.). (2006). Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism, Multilingual Matters.
- Halliday, M. (1975). Learning How to Mean, In Foundations of Language Development (pp. 239-265). doi: 10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1
- Halliday, M. (2013) Meaning as Choice, In Bartlett, T. and O'Grady, G. (eds.) Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice (pp. 23-36), Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1966). Language in Culture and Society, Harper and Row.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence, Sociolinguistics, 269-293. Retrieved from https://goo.gl/mDQigh
- Irvine, J. and Gal, S. (2000), Language Ideology and Linguistic Differentiation, In Kroskrity, P. (ed.) Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities, (pp. 35–83), James Currey Publishers.

- Kallen, J. (2008). Tourism and Representation in the Irish Linguistic Landscape, In Shohamy, E. and Gorter, D. (eds.) Linguistic Landscape (pp. 310-324), Routledge. Retrieved from https://goo.gl/nvwNEq
- Kallen, J. (2010). Changing Landscapes: Language, Space and Policy in the Dublin Linguistic Landscape, Semiotic Landscapes: Language, Image, Space, 41-58.
- Landry, R. and Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study, Journal of Language and Social Psychology, 16(1), 23-49. doi: 10.1177/0261927X970161002
- Leclerc, J. (1989). La Guerre des Langues dans l'Affichage: Essai, Montreal.
- Leeman, J., & Modan, G. (2009). Commodified Language in Chinatown: A Contextualized Approach to Linguistic Landscape, Journal of Sociolinguistics, 13(3), 332-362. Retrieved from https://goo.gl/CmuJdv
- Malinowski, D. (2008). Authorship in the Linguistic Landscape: A Multimodal-Performative View, In Linguistic Landscape (pp. 147-165), Routledge. Retrieved from https://goo.gl/N2Ao5p
- Maps.google.com (2018a). The Pearl-Qatar, Doha, Retrieved from https://goo.gl/dvYbpL
- Maps.google.com (2018b). Qanat Quartier, Doha, Retrieved from https://goo.gl/ZzpU1n
- Myveniceapartment.com. (2018, January). Fake Venice: The Ugly

Copies of Venice Around the World, Retrieved from https://goo.gl/1u71Bp

- Newatlas.com. (2007, September). The Pearl-Qatar: Multi-billion Dollar Man-made Island Home, Retrieved from https://goo.gl/2oBLmn
- Norwich, J. (2003). A History of Venice, Penguin UK.
- Quora. (2016, August). What is the Difference Between Private and Public Property, Retrieved from https://goo.gl/VsTME7?
- Rampton, B. et, al. (2004). UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper, Unpublished paper, 1-24.
- Roberto (2012). Cristo degli Abissi-S. Fruttuoso. Retrieved from https://goo.gl/Kwwkrk
- Scollon, R. and Scollon, S. (2003). Discourses in Place: Language in the Material World, Routledge. Retrieved from https://goo.gl/w7wC3z
- Steinberg, L. (1975). Michelangelo's Last Judgment as Merciful Heresy, Art in America, 63(2), 50-64.
- Themeshnews.com. (2016, July). Top 10 Most Beautiful Cities in The World 2017, Retrieved from https://goo.gl/oYTzzG
- UNESCO. (2012, April). Venice and Its Lagoon, Retrieved from https://goo.gl/KxGvAX
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In Schieffelin, B., Kathryn, A., Woolard, K. and Paul, V.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

(eds.), Language Ideologies: Practice and Theory. New York: Oxford University Press.

- Writingaboutart.org (2009, August). Iconographic Analysis, Retrieved from https://goo.gl/53dcMs

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

اللغة الهايتية المولدة وسياسة تعليمها في هايتي (دراسة حالة)

د.أسماء مسهل العتيبي[1]

مستخلص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة حالة السياسة اللغوية التعليمية في هايتي، وذلك من خلال عرض إجراءات الإصلاح اللغوي التعليمي الذي أقره وزير التعليم الهايتي جوزيف برنارد عام ١٩٧٨م، والذي يعد أول محاولة لإصلاح النظام التعليمي للهايتية. وتكشف الدراسة عن نتائج هذا الإصلاح وفشله في تحقيق أهدافه. كما تلقي هذه الدراسة الضوء على التطورات الأخيرة لسياسة تعليم الهايتية، والتي لم تُقدم حلولًا جذريةً لمشاكل الإصلاحات السابقة. وتناولت الدراسة كذلك الحلول التي طرحها بعض الباحثين، والتي أكدت على أهمية التعليم باللغة الهايتية باعتباره عاملًا مهمًّا في نجاح النظام التعليمي، كما أكدت هذه الدراسات على أن هيمنة اللغة الهايتية على النظام التعليمي هي حجر الأساس للتقدم والنمو الاقتصادي في هايتي.

الكلمات المفتاحية:

اللغة الهايتية المولدة، السياسة اللغوية، التخطيط اللغوي، اللغة الهجين، اللغة المولدة، اللغات المولدة والسياسات اللغوية التعليمية.

١- أستاذ مشارك في اللغويات الاجتماعية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مقدمة الدراسة:

يعكس الوضع اللغوي للهايتية المولدة – أو كما تعرف بالكريولية الهايتية – الصراع اللغوي الشائع في منطقة جزر البحر الكاريبي؛ إذ لم يكن أمام السكان من خيار سوى تطوير وسيلة تواصل تُمزج فيها لغاتهم الأصلية بلغة المستعمرين. فلقد أجبرت الظروف الاتصالية تلك الشعوب على الاختلاط والاندماج؛ حيث سعى أولئك الأفارقة إلى التواصل مع المستعمرين الفرنسيين وزملائهم من خلفيات لغوية مختلفة، ومن ثم تطورت الهايتية المولدة إلى لغة خاصة تحمل كثيرًا من سمات اللغة الفرنسية في معجمها ونحوها، كما يظهر فيها تأثير كبير للغات غرب إفريقيا ولغات أخرى.

وتعاني هايتي كما يشير دي جراف (De Graff،2016) من مأزق تربوي وثقافي واقتصادي وسياسي؛ إذ إن غالبية السكان يتحدثون بالكريول الهايتية، ومع ذلك تعد الفرنسية هي اللغة الرسمية، وتستخدم في التعليم والتعاملات الحكومية والسياسية والاقتصادية، على الرغم من أن نسبة الناطقين بالفرنسية لاتتجاوز٥٪، وتستبعد اللغة الهايتية بالرغم من كونها لغة غالبية السكان. وهذا الوضع اللغوي أفرز تحديات كبيرة على مستوى تعليم اللغة الهايتية، باعتبارها الوسيلة الوحيدة لتعزيز الهوية الوطنية للشعب الهايتي الذي عانى على مرّ السنين من الاستعمار والاستعباد.

تناقش الدراسة الحالية إشكالية واقع السياسة اللغوية التعليمية للغة الهايتية في هايتي باعتبارها لغة وطنية، كما تناقش الإصلاحات التعليمية التي مرت بها هايتي خلال تاريخها القصير في محاولة لإرساء سياسة لغوية تعليمية، من شأنها أن تدفع عجلة التنمية في هذا البلد الذي عانى من تقلبات سياسية شتى وضعف اقتصادي. كما تلقي هذه الدراسة الضوء على التطورات الأخيرة لسياسة تعليم اللغة الهايتية، وتسعى لعرض بعض الحلول والمبادرات التي طرحها بعض الباحثين الذين درسوا سياسة تعليم اللغة الهايتية في هايتي.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري بعض المفاهيم والجوانب المهمة في أدبيات الدراسة النظرية؛ فيناقش الإطار النظري مفهوم السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، ومفهوم اللغة المولدة، كما يتناول تاريخ اللغات الهجينة والمولدة في فترة ما بعد الاستعمار. ويلي ذلك الحديث عن تاريخ هايتي واللغة الهايتية، وإجراءات تقييسها. كما يتناول الإطار النظري بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

أولًا: السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي:

يعد مصطلح السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي (language policy and language planning) مجالًا جديدًا في البحث اللغوي الاجتماعي؛ فقد ظهر مصطلح (التخطيط اللغوي) في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، وذلك على يد الباحث الأنثروبولوجي إينار أوجن Enar Haugen في دراسته للمشاكل اللغوية في النرويج (كالفي،٢٠٠٩: ٨).

وارتبط التخطيط اللغوي في بداياته بما يعرف بمصطلح هندسة اللغة؛ إذ كان أكثر استخدامًا في أدبيات تلك الفترة للدلالة على أنشطة المخططين اللغويين، وكان أكثر شيوعًا من المصطلحات التي ظهرت في تلك الفترة، مثل: مصطلح التطور اللغوي، ومصطلح التنظيم اللغوي، ومصطلح إدارة اللغة (كوبر،٢٠٠٨: ٦٧). ثم طُوّر وعُرف كفرع من فروع علم اللغة الاجتماعي وعلم الاجتماع اللغوي في الستينيات والسبعينيات على يد علماء، مثل فيشمان وفرجسون وداس قوبتا (كالفي،٢٠٠٩: ٩).

ويُستخدم مصطلح التخطيط اللغوي أحيانًا -مرادفًا- للسياسة اللغوية، إلا أن بينهما اختلافًا في المفهوم، وقد وضح كالفي (٢٠٠٨) الفرق بينهما بقوله: «إن السياسة اللغوية

هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن، أما التخطيط اللغوي فهو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ» (ص٢٢٢).

وقد كانت أبحاث التخطيط اللغوي في فترة الستينيات تتجه نحو معالجة المشاكل اللغوية للدول النامية الناشئة من تفكك الإمبراطوريات الاستعمارية الأوروبية بعد الحرب العالمية الثانية. واستندت تلك الأبحاث إلى منهج التخطيط اللغوي الكلاسيكي؛ الذي يركز على السياسات اللغوية للدول القومية، وخاصة في وزارات التعليم الوطنية في الدول متعددة اللغات، والتي كانت تعاني من مشاكل فيما يتعلق بلغة التدريس وإقرار اللغات الرسمية. وكانت تلك الأبحاث تقوم على الاعتقاد بأن السياسات الوطنية هي الأساس للاندماج الاجتماعي والتنمية الاقتصادية (هولت وجونسن، ٢٠١٨: ١٨١).

وفي التسعينيات بدأت أبحاث السياسة اللغوية تتجه نحو التركيز على السلطة وعدم المساواة، وأثر تلك السياسات القسرية في تعلم اللغة واستخدامها، وهو ما عرف بالمنهج التاريخي البنيوي أو النموذج الأيديولوجي النقدي (هولت وجونسن، ٢٠١٨: ١٨١).

وتأتي أبحاث أنظمة التعليم للغات الهجينة والمولدة ضمن أبحاث تلك الفترة؛ حيث ركزت على مبدأ الهيمنة وعدم المساواة، وانتقدت السياسات القسرية في فرض لغة المستعمر، وأثرها في فشل مشاريع التعليم والتنمية الاقتصادية في تلك الدول. وتُعد هايتي إحدى الحالات التي تناولتها تلك الأبحاث، خاصة مشروع برنارد للإصلاح التعليمي الذي مرّ بمراحل عدة في محاولة لإصلاح النظام التعليمي للغة الهايتية، كما ستبيِّن الدراسة الحالية.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

ثانيًا: مفهوم اللغة المولدة (Creole language):

يُترجم مصطلح (Creole language) إلى اللغة المبسطة، أو اللغة المزيج، أو اللغة المهجنة، أو اللغة المولدة. «وهي تنشأ عن التّماس بين لغتين اثنتين أو أكثر، وتصبح اللغة الأم لجماعة لغوية ما، وهي في أصلها لغة هجين تطورت لتصبح اللغة الأم للجماعة، ويعرف هذا التطور بالامتزاج» (بعلبكي،١٩٩٠: ١٣٠).

وفي معجم اللغويات الاجتماعية، تُعرَّف (Creole language) «بأنها اللغة الأولى الجديدة لمجتمع كان يعتمد في السابق على لغة هجينة مبسطة (pidgin) كلغة للتواصل المشترك (lingua franca)، وينظر لها على أنها لغة أولى دون وجود هدف مسبق لعملية التطور تلك، وهو ما يسمى بعملية الكرولة (Creolisation) (سوان، ودوميرت، وليليس، ومسرثي،٢٠١٩: ٩٨).

وتختلف اللغة المولدة عن أصلها وهي اللغة الهجين (pidgin)، ويعرفها هولم (Holm،2000) بأنها «لغة منخفضة تنتج من التواصل الممتد بين مجموعات من الناس ليس لديهم لغة مشتركة، وتنشأ عندما يحتاج هؤلاء الناس إلى التواصل من أجل التجارة، ولا تعرف أي مجموعة اللغة الأصلية للجماعة الأخرى»(ص٤).

وبناء على ذلك، فإن اللغات الهجينة هي لغات تطورت بسبب اتخاذها وسيلة للتواصل بين مجموعة من المتحدثين ممن لا تجمعهم لغة مشتركة، وتجمع بينهم عادة ظروف محددة، مثل التجارة، فيقوم هؤلاء المتحدثون بتطوير لغة تواصل فيما بينهم، إما بتبسيط لغة خاصة بهم، وإما باستخدام مفردات وعبارات من اللغات التي تعلموها.

أما اللغات المولدة فقد تطورت عن هذه اللغات الهجينة، لتصبح لغةً أمًّا لجماعة لغوية لاحقة، ويوضح دي كامب (De camp،1977) هذا الفرق بقوله: «إن اللغة الهجين تلقائية المنشأ، وإن اللغة المولدة تطورت عنها»(ص٣).

وهناك العديد من اللغات المولدة المنتشرة حول العالم، ومنها اللغة الميلانيزية في غينيا والتي تعرف بـ (Tok Pisin)، ولغة سكان سيراليون الأصليين التي تعرف بـ (broken English) أو الإنجليزية المكسرة. ومنها كذلك اللغة الهايتية التي قامت على اللغة الفرنسية وبعض لغات غرب أفريقيا، ومن ثم أصبحت لغة مستقلة لها مفرداتها الخاصة، وأنظمتها الصرفية، والنحوية، والصوتية.

واللغات الهجينة والمولدة لغات بسيطة؛ حيث تتضمن عددًا محدودًا من الكلمات والصيغ الصرفية، كما أن صيغها الصرفية والتركيبية منتظمة، مع وضوح في دلالة مفرداتها (أبوحيمد،٢٠١٣: ١٠١).

وقد اكتسبت اللغات الهجينة والمولدة الشرعية في العديد من البلدان، وذلك بفضل الجهود التي قام بها اللغويون والأنثروبولوجيون في الستينات، حيث أقرت هذه اللغات رسميًّا وأدخلت لغة للتعليم في المدارس إدخالًا تدريجيًّا.

ثالثًا: اللغات الهجينة والمولدة وأنظمة التعليم في حقبة ما بعد الاستعمار:

مع استقلال كثير من الدول الناطقة باللغات الهجينة والمولدة بعد الحرب العالمية الثانية، واكب ذلك توسع كبير على مستوى قطاع التعليم، واستمرت معظم تلك الدول في اتباع الممارسات التعليمية التي كانت سائدة إبان فترة الاستعمار. ولم تشرع معظم تلك الدول استعمال لغاتها المحلية في التعليم، على الرغم من إدراك صناع القرار في تلك الدول بأن تبني اللغات الاستعمارية السابقة سيؤثر على تقدم نظامها التعليمي، وسيعيق خططها التنموية.

إلا أن الطريق لم يكن ممهدًا لتبني اللغات الاستعمارية في تلك الدول؛ فغالبية السكان لا يتحدثون بتلك اللغات، ولم يتلق الأطفال تعليمهم بها، بل إنهم لم يتعرضوا لها على الإطلاق قبل دخولهم المدرسة. ومع ذلك كانت الأنظمة التعليمية تتعامل مع هؤلاء

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الأطفال كونهم من الناطقين الأصليين بلغة المستعمر.

لقد كانت هناك مجموعة من الأسباب التي كانت مسؤولة عن إحجام دول ما بعد الاستعمار عن تغيير الممارسات التعليمية التي كانت مطبقة خلال فترة الاستعمار، والتي قامت على استعمال لغة المستعمر وسيلة للتدريس.

ومن أهم هذه الأسباب، أن صانعي القرار في العديد من تلك الدول لم يؤمنوا بجدوى التعليم باللغات الهجينة والمولدة، وكانوا يرون أنه يستحيل تنفيذها واستعمالها لغة أساسية في التعليم، بحجة أنها لا تمتلك أنظمة إملاء موحدة كافية لتبنيها. وكان هناك نقص كبير في الكتب الرسمية التي توثق قواعدها ومفرداتها، فضلًا عن ندرة المواد التعليمية، والكتب الأدبية المناسبة (Siegel, 2006: 42). وغالبًا ما كانت ترفض الاقتراحات الخاصة بتأليف مثل هذه المواد، بحجة أن ذلك قد يستغرق وقتًا طويلًا ويمثل عبئًا ماليًا على تلك الدول النامية.

ومن تلك الأسباب أيضًا، اعتقادهم أن الطريقة المثلى لاكتساب لغة جديدة إنما تتحقق من خلال الانغماس الكامل بدلًا من اعتماد منهج موجّه ثنائي اللغة، يعزز كلتا اللغتين بالتساوي. إلا أن نتائج برامج الغمر لم تكن ناجحة؛ إذ يشير سيجل (Siegel, 2006: 52) إلى أن معظم ما يسمى بمشاريع الغمر كان لها تأثير سلبي على عملية تعلم الأطفال.

كما أن هناك اعتقاد شائع بأن معظم اللغات الهجينة والمولدة لا تختلف كثيرًا عن اللغات الأوربية التي تطورت عنها، وذلك بسبب عدم وجود توصيف مناسب لمعظم اللغات الهجينة والمولدة، ولذلك لا يمكن أن توضع معها في برنامج تعليمي ثنائي اللغة (55-Siegel, 2006: 54).

كما تمثل المواقف اللغوية الرافضة لتشريع اللغات الهجينة والمولدة عاملًا مهمًّا في إعاقة عملية التغيير. فصانعو القرار وغالبية السكان في تلك الدول لا يؤمنون بأن تلك اللغات

صالحة لأن تكون وسائل مناسبة للتعليم، بل إن معظمهم يعتبرونها أشكالًا فاسدة للغة القياسية، تفتقر إلى القواعد النحوية (Siegel, 2006: 41). إلا أنه قد ثبت خطأ هذه الحجة؛ فهناك الكثير من محاولات التقييس الناجحة لبعض اللغات الهجينة والمولدة حول العالم.

ومن هذه الأسباب أيضًا، تأكيد صناع القرار على أن استخدام لغة المنزل في التعليم الرسمي قد يحرم الأطفال من مزايا التعليم التي يتمتع بها المتحدثون باللغات القياسية، وأنه قد يضعهم في مكانة أقل اقتصاديًّا ممن تلقوا تعليمهم باللغات القياسية» (Siegel، 2002: 13). ويتفق معهم بعض الآباء في هذا الرأي؛ إذ يعارضون بشدة أن يتلقى أطفالهم التعليم باللغات الهجينة والمولدة، لأنهم يرون أن هذا من شأنه أن يشكل عقبة أمام تقدمهم الاجتماعي.

كما يحتج صناع القرار بأن تعليم اللغات الهجينة والمولدة قد يؤدي إلى ما يعرف بالتداخل أو «النقل السلبي»، وهذه الحجة يحتج بها دائمًا ضد التعليم بهذه اللغات (Siegel، 2002: 48). إذ يرى كثير من المعلمين وأولياء الأمور أن الأطفال سيطبقون قواعد ومبادئ اللغات الهجينة والمولدة الأكثر شيوعًا على اللغة القياسية الأوروبية، وبالتالي لن يكونوا قادرين على اكتساب الكفاية اللغوية الكاملة للغة الأوروبية. ويشير سيجل (Siegel ، 2002) إلى أن مثل هذا النقل أو التداخل قد يحدث فعلًا بدرجات متفاوتة أثناء التواصل اللغوي، إلا أنه قد يبالغ أحيانًا في تقدير الآثار المترتبة عليه.

وقد نفذت العديد من المجتمعات الناطقة باللغات الهجينة بعض الإجراءات لمحاولة التخفيف من آثار هذا التمييز اللغوي، إلا أن النخب الاجتماعية في تلك البلدان نجحت في الحفاظ على امتيازاتها الخاصة، وتفردها بالحصول على التعليم العالي، والوظائف المرموقة

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

اجتماعيًّا وذات الأجور العالية، واستأثرت بالسلطة الاجتماعية والسياسية، وذلك من خلال تشريع اللغة الأوروبية المستعمرة باعتبارها الوسيلة الوحيدة للتعليم في المدارس.

وشهدت العقود الثلاثة الماضية تقدمًا ملحوظًا في استخدام اللغات الهجينة والمولدة في مجالات الحياة العامة كافة، وذلك في العديد من المجتمعات الناطقة بهذه اللغات؛ حيث أصبحت اللغات الهجينة والمولدة تستخدم على نطاق واسع في القطاع الصحي والتدريب المهني، والحملات السياسية، ووسائل الإعلام. كما توضح هذه التطورات أن اللغات الهجينة والمولدة هي وسائل اتصال قابلة للتطبيق، وقادرة على التعبير عن مجموعة واسعة من القضايا، مثل اللغات الأوروبية. وعلى الرغم من استمرار التغيير الاجتماعي في معظم المجتمعات الناطقة باللغات الهجينة والمولدة، فإن تغير التعليم المدرسي الرسمي في تلك المجتمعات كان تغيرًا محدودًا نسبيًّا. فقد أتيح للطلاب استخدام لغاتهم المحلية، إلا أن استخدامها استخدامًا عامًّا لا يلقى تشجيعًا رسميًّا.

ولذلك فإن هناك عددًا قليلًا من اللغات الهجينة والمولدة التي يعترف بها رسميًّا، وغالبًا ما يجري ذلك تدريجيًّا، كإجراء انتقالي لتسهيل اكتساب اللغات الرسمية واللغات الأوروبية في التعليم. وفي هذا الاستخدام الانتقالي للغات الهجينة والمولدة كوسيط مساعد، يقتصر أيضًا على المستوى الشفوي فقط. وهذا يخلق حلقة مفرغة، بحيث لا يمكن تطوير قواعد الإملاء وأنظمة اللغة الأخرى. وهذا بدوره يعزز من مزاعم المعلمين وصناع القرار فيما يتعلق بادعاء عدم كفاءة هذه اللغات.

وتمثل دولة هايتي حالة من حالات الدول التي طبق فيها النموذج الانتقالي لتعليم اللغة الهايتية باستخدامها في المراحل الأولية في التعليم، ومن ثم الانتقال لنظام تعليمي قائم على اللغة الفرنسية، وهذا ما سنتحدث عنه بالتفصيل في هذه الدراسة.

رابعًا: نبذة تاريخية عن دولة هايتي:

تقع جمهورية هايتي في منطقة البحر الكاريبي، وتحتل الثلث الغربي من جزيرة هيسبانيولا، في حين تحتل جمهورية الدومينيكان الثلثين الشرقيين لهذه الجزيرة. تبلغ مساحتها حوالي (١٠٧١٤) ميلًا مربعًا، وهي أول جمهورية سوداء وثاني دولة مستقلة في نصف الكرة الغربي. واللغات الرسمية في هايتي اللغة الفرنسية والكريول الهايتية أو الهايتية المولدة (Institute of Haitian Studies ،2022).

اكتشف كولومبوس جزيرة هيسبانيولا عام ١٤٩٢م، وكان يسكن هذه الجزيرة سكان تاينو (Taíno)، وعندما جاء الفرنسيون في القرن السابع عشر أبادوا السكان الأصليين وجلبوا الأفارقة (بشكل أساسي من غرب إفريقيا) كعمال رقيق لإنتاج السلع الخام للتجارة الدولية. وكانت هايتي أغنى مستعمرة فرنسية في القرن الثامن عشر، فقد كانت تُعرف باسم «لؤلؤة جزر الأنتيل" (Institute of Haitian Studies ,2022).

وقد شنَّ الأفارقة ثورتهم التي عرفت بثورة العبيد الهايتيين، حين ثاروا ضد الفرنسيين في الفترة من ١٧٩١م إلى ١٨٠٤م. وأعلنوا استقلال البلاد وإقامة دولة هايتي عام ١٨٠٤م. وكان من أهم نتائج هذه الثورة أنها أجبرت نابليون بونابرت على بيع لويزيانا إلى الولايات المتحدة في عام ١٨٠٣م، مما أدى إلى توسع إقليمي كبير للولايات المتحدة.

وقد عانت دولة هايتي على مر السنين من العنف والتقلبات السياسية؛ حيث توالى عليها خلال تاريخها القصير عدد من الحكام، كما عانت من تدخلات الولايات المتحدة الأمريكية. وتعاني هايتي كذلك من ضعف اقتصادها والكوارث البيئية المتوالية، ومن أهمها زلزال هايتي عام ٢٠١٠م الذي خلف دمارًا كبيرًا. وتعد هايتي من أفقر دول العالم في نصف الكرة الغربي؛ حيث يعيش ٨٠٪ من السكان تحت خط الفقر.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

خامسًا: تاريخ اللغة الهايتية:

يطلق على اللغة الهايتية المولدة اسم الهايتية (Haitian)، أو الكريولية الفرنسية الهايتية (Haitian French Creole). كما تعرف عند اللغويين بالهايتية، بينما يطلق عليها الناطقون بها اسم كريول (Creole)وبالهايتية (kreyòl). وقد اعترف بها لغة رسمية مشتركة مع الفرنسية في عام ١٩٨٧م (Spears،2013: 181).

وقد ظهرت الهايتية كوسيلة للتواصل بين الأفارقة وأرباب العمل، إذ يذكر بونفانت (Bonenfant،2001) «أن تاريخ اللغة الهايتية لم يؤكد أي وجود لها خلال حقبة ما قبل كولومبوس، لأن هنود تاينو الذين هاجروا من الهند إلى جزيرة كيسكية (Kiskeyah) كانوا أول سكان لهذه الجزيرة، وكان لدى هؤلاء الهنود لغتهم الخاصة، والتي كانت مختلفة تمامًا عن الهايتية، على الرغم من أن بعض الكلمات الهندية...لا تزال تستخدم في اللغة (الكريولية الهايتية)» (ص٢٨).

وقد تكوَّنت الهايتية المولدة من مجموع لغات السكان الأفارقة بسبب الاختلاط والاندماج بين هؤلاء الأفارقة والمستعمرين الفرنسيين الذين جلبوهم للعمل في المزارع إبان حكمهم للجزيرة، فتشكلت هذه اللغة كوسيلة للتواصل بين هؤلاء الأفارقة والمستعمرين، وبينهم وبين غيرهم من الأفارقة المنحدرين من خلفيات لغوية مختلفة. وبعد مرور عدد من السنين تطورت هذه اللغة المولدة لتصبح لغة رسمية لشعب هايتي.

وتقوم اللغة الهايتية على العديد من اللهجات الإقليمية، ويتحدث باللهجات الإقليمية للهايتية ملايين المتحدثين من مناطق جغرافية مختلفة، داخل هايتي وخارجها. ويشير سبيرز (Spears،2013) إلى أن الهايتية تُعد من أكثر اللغات المولدة من حيث عدد المتحدثين بها في نصف الكرة الغربي، كما يتحدث بها ما بين ثلاثة أرباع المليون إلى مليون مهاجر هايتي في الولايات المتحدة، ويتركزون تركيزًا أساسيًّا في نيويورك وبوسطن

وميامي. وهناك أيضًا مجتمعات كبيرة من الناطقين باللغة الهايتية في جمهورية الدومينيكان. هذا إضافة إلى الناطقين بالهايتية في كندا، وكذلك في فرنسا في بعض أقسامها الخارجية جوادلوب،ومارتينيك، وغيانا الفرنسية). كما يوجد عدد كبير من الناطقين بالهايتية في البلدان الأفريقية الناطقة بالفرنسية، إضافة إلى دول الكاريبي.

واللغة الهايتية كغيرها من اللغات الطبيعية لها معجمها الخاص، ولها أنظمتها الخاصة الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية، إلا أنها تستمد جزءًا من نظامها اللغوي من اللغة الفرنسية ولغات غرب أفريقيا.

وتعد اللغة الهايتية عضوًا في مجموعة الكريول الفرنسية لأن جزءًا مهمًّا من قاموسها يأتي من اللغة الفرنسية مباشرة، ومع ذلك فإن تراكيبها ودلالاتها وصيغها تختلف اختلافًا كبيرًا عن الفرنسية (St-Fort, 2000: 2).

وتؤكد ذلك زيفير (Zephir, 2008) إذ تشير إلى أن أصل الهايتية يعود إلى اللغة الفرنسية التي تطورت في القرن السابع عشر خلال فترة الاستعمار الفرنسي لسان دومينغو، كما تشير إلى أنها تقوم أيضًا على اللغة المنطوقة في غرب أفريقيا في غانا وتوغو وبنين، والتي تعرف بلغة الإيوي (Ewe).

ولقد تعرَّضت اللغة الهايتية للهجوم من قبل بعض النظريات العلمية العنصرية، التي تنظر إلى الهايتية وغيرها من اللغات الهجينة والمولدة على أساس كونها لغات بدائية، بل يدَّعي أصحاب هذه النظريات أنها لا تُعد لغة لأنها أقل تعقيدًا من اللغات الأوروبية، ولذلك تعرف الهايتية عندهم بالفرنسية المكسرة (Spears،2013: 2). ولا يتفق سبيرز (Spears،2013) مع تلك النظريات، إذ يرى أن الهايتية ليست شكلًا فاسدًا من الفرنسية، بل هي لغة لها قواعدها الخاصة، والتي تختلف تمامًا في كثير من النواحي عن الفرنسية.

وقد حدث أول تحول رئيسي نحو الاعتراف بالهايتية أثناء الاحتلال الأمريكي لهايتي

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

بين عامي ١٩١٥م و١٩٣٤م؛ إذ قاوم المثقفون الهايتيون العنصرية الأمريكية، وبرز ذلك من خلال تعزيزهم لمكانة اللغة الهايتية وثقافتها. وقد أدى ذلك إلى ظهور المحاولات الأولى لتقييس اللغة الهايتية، وتطوير نظامها الإملائي، إلا أنها لم تصبح لغة رسمية إلا عام ١٩٧٩م (Kuhn،2019: 11).

ويمثل وضع الهايتية في هايتي حالة من الازدواجية اللغوية بين الهايتية والفرنسية (Zephir ,2008،Spears،2013)؛ حيث تهيمن اللغة الفرنسية على اللغة الهايتية، فعلى الرغم من أن اللغة الهايتية تمثل لغة الأغلبية إلا أنها تستخدم في التعاملات الاجتماعية غير الرسمية فقط، في حين تستخدم اللغة الفرنسية لتؤدي الوظائف العليا التي تتمثل في التعاملات السياسية، والاقتصادية، والإعلامية، والتعليمية.

وقد ناقش كثير من اللغويين مسألة اعتبار هايتي دولة ثنائية اللغة، لأن الثنائية اللغوية تنطبق على النخبة فقط من الهايتيين ممن لا تتجاوز نسبتهم (٥-٧٪ من إجمالي السكان)، في حين أن نسبة كبيرة تتراوح بين (٩٣-٩٥٪) هي في الأساس أحادية اللغة، حيث يتحدثون الهايتية (Hebblethwaite،2012؛ Gibson،2011). وعلاوة على ذلك، فإن النخبة ثنائية اللغة تتحدث بلهجات مختلفة من اللغة الفرنسية، وكذلك الأمر بالنسبة للهايتيين؛ حيث يتحدث السكان في هايتي بلهجات مختلفة للهايتية. وتتحدث النخبة ثنائية اللغة بنوعين من الفرنسية: الفرنسية الهايتية التقليدية، والفرنسية الهجين. وتشتمل الفرنسية الهجين على بعض العناصر المعجمية من الكريول فرانسايز (Kreyòl fransize) التي يتحدث بها السكان، والتي تعرف باسم (Kreyòl swa) أو الكريول الناعمة. ويتحدث السكان في المناطق الريفية والحضرية ثلاثة أنواع أو لهجات من الكريولية الهايتية: الكريول (Kreyòl) والبون كريول (Bon Kreyòl) والكريول ريك (Kreyòl rèk).

وقد حظيت اللغة الهايتية على مستوى الدراسات الأكاديمية باهتمام ملحوظ؛ إذ

أنشئت معاهد للدراسات الهايتية في عدد من الجامعات المرموقة، مثل جامعتي كانساس وإنديانا، كما أجريت حولها عدد من الدراسات والبحوث والمعاجم ثنائية اللغة.

سادسًا: تقييس اللغة الهايتية:

ظهرت منذ عام ١٩٢٥م العديد من المحاولات لتقييس اللغة الهايتية وبناء نظام إملائي لها؛ حيث اقترح أحد عشر نظامًا إملائيًّا، استمدت أنظمتها من أيديولوجيات معينة (Schieffelin & Doucet،1994) وهي كالتالي:

أولًا: النهج المؤيد للاشتقاق من الفرنسية:

اقترح بعض العلماء نهجًا يؤيدون فيه الاشتقاق من اللغة الفرنسية وعارضوا التدوين الصوتي للهايتية، وافترض هؤلاء العلماء أن إملاء اللغة الهايتية يجب أن يظل قريبًا من اللغة الفرنسية، لأنها لغات متعايشة وذات صلة، ولأن وضع نظام إملائي مماثل للغة الفرنسية سيسهل اكتساب الإملاء الفرنسي. وقد استخدمت هذه الأنظمة الكتابية غالبًا في أوساط الكتاب والأدباء المستقلين الذين كانوا يبنون أنظمتهم الإملائية الخاصة على أساس الروابط الاشتقاقية باللغة الفرنسية القياسية، لأنهم كانوا يتقنون القراءة والكتابة بها. إلا أن تبني الإملاء الاشتقاقي في السياق الاجتماعي اللغوي الخاص بهايتي، لم يكن حلًّا منطقيًّا من الناحية التربوية.

ثانيًا: النهج المؤيد للتدوين الصوتي:

والنهج المؤيد للتدوين الصوتي هو الذي قام على أساسه إملاء ماكونيل لوباتش، المقترح في عام ١٩٤٣م، والذي اعتبر أن تبنِّي نظامًا إملائيًّا قائمًا على اللغة الفرنسية أمر صعب، خاصة أن غالبية السكان من الأميين، وأن الفئة المتعلمة لا تتحدث اللغة الفرنسية في حياتها اليومية. وقد روَّج لنظام التهجئة الصوتية من خلال حملة محو الأمية التي قادها

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

إيلي ليسكوت (١٩٤١م - ١٩٤٦م) واستخدمت مواد مستوحاة من النصوص الدينية البروتستانتية. ويذكر أن مشاركة الكنيسة البروتستانتية ساهمت في مقاومة هذا النظام الإملائي وأدت إلى فشله النهائي، لأنه كان مرتبطًا بالنظام الأمريكي، ومن الانتقادات التي وجهت لهذا النظام أنه يفتقر إلى تمثيل حروف العلة المستديرة.

ثالثًا: النهج الذي يجمع بين النظامين:

اقترح بعض العلماء نظامًا يجمع بين النظامين السابقين، حيث اقترحوا نظام التدوين الصوتي مع بعض الامتيازات للإملاء الفرنسي، ومن هؤلاء العلماء بريسور(Presoir) ، حيث فضلوا الإملاء الصوتي الذي يكمّله الإملاء الفرنسي لأصوات حروف العلة التي تشترك فيها اللغتان. وقام بريسوار (Presoir) ، وهو لغوي هايتي بتعديل بعض جوانب إملاء ماكونيل-لوباتش لكنه احتفظ بالتدوين الصوتي، واعتمد هذا النظام بعض المصطلحات الإملائية الفرنسية.

ويشير شيفلين ودوسيت (Schieffelin & Doucet،1994) إلى أنه في عام ١٩٧٩م أقر إصلاح برنارد استخدام اللغة الهايتية كوسيلة للتدريس في المدارس الهايتية، مما شكَّل ضغطًا على جهود التقييس الجارية، بحيث أصبح من الضروري بناء وتوحيد نظام إملائي للغة الهايتية، وذلك كخطوة مبدئية لتنفيذه وتفعيله في المناهج الدراسية والمواد المخصصة لنظام التعليم العام، حيث كانت اللغة الفرنسية تستخدم كوسيلة للتعليم في جميع المستويات، إضافة إلى استخدامها في كتابة المواد والبرامج الخاصة بتدريب المعلمين.

كما يشير شيفلين ودوسيت (Schieffelin & Doucet،1994) إلى أنه في عام ١٩٨٠م أُعتمد النظام الإملائي للغة الهايتية، والذي عرف باسم (òrtograf ofisyèl) (الإملاء الرسمي) أو (òrtograf kreyòl). وقد أعدّ هذا النظام بعض اللغويين الهايتيين في المعهد التربوي الوطني (IPN)، بالتعاون مع لغويين فرنسيين من جامعة رينيه ديكارت. وقد

هدف إصلاح برنارد إلى تفعيل هذا النظام الإملائي الجديد في نظام التعليم العام، ولكنه لم يُنَفّذ تنفيذًا فعالًا كما سنوضح لاحقًا في هذه الدراسة.

سابعًا: الدراسات السابقة:

اتبعت الدراسات السابقة المنهج النقدي في تناولها لسياسة تعليم الهايتية في هايتي؛ حيث ركَّزت على مبدأ الهيمنة وعدم المساواة، وانتقدت السياسات القسرية في فرض لغة المستعمر، وأثرها في فشل مشاريع التعليم والتنمية الاقتصادية في هايتي. وهناك دراسات كثيرة تناولت السياسة التعليمية للهايتية، وسأعرض منها الدراسات التي ركَّزت تركيزًا خاصًّا على إصلاح برنارد، وإجراءات تنفيذه، ونتائجه. وأهم هذه الدراسات، دراسة (Kuhn،2019) ودراسة هبلثوايت (Hebblethwait،2012) ودراسة جيبسون (Gibson،2011) ودراسة حجاج (Hadjadj،2000).

من هذه الدراسات دراسة كوهن (Kuhn،2019) التي يناقش فيها قضية انتهاك حقوق الإنسان في تعليم اللغة الهايتية في دولة هايتي، ويتناول ذلك في ثلاثة أجزاء؛ فيصف في الجزء الأول تاريخ اللغة الهايتية المعقد، ومواقف المواطنين الهايتيين نحوها في ظل تفضيل اللغة الفرنسية في النظام التعليمي.

ويتناول كوهن (Kuhn،2019) في الجزء الثاني قضية التزام هايتي بموجب المعاهدات الدولية بتوفير التعليم الأساسي لمواطنيها، وكيف تنتهك سياسات هايتي هذه الالتزامات. أما الجزء الثالث، فيوضح أهمية الالتزام بالحقوق اللغوية لمتحدثي الهايتية في ظل انتهاك سياسات هايتي لهذه الحقوق باعتبارها معاهدة دولية لحماية حقوق الإنسان اللغوية.

ويناقش كوهن (Kuhn،2019) السياسة التعليمية التي جاء بها إصلاح برنارد، وإجراءات تنفيذها، ويرى أنها ليست كافية لتلبية احتياجات الشعب الهايتي، في ظل الممارسات القائمة على تفضيل اللغة الفرنسية على حساب اللغة الهايتية. ويختم دراسته

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

بتوصية لرفع مستوى الوعي لمساعدة هايتي في وضع نظام تعليمي قائم على اللغة الهايتية.

وتركز دراسة هبلثوايت (Hebblethwait،2012) على مشاكل إصلاح برنارد والحلول المطروحة لتنمية اللغة الهايتية، وتمكينها في النظام التعليمي. وتتبع الدراسة المنهج النقدي في مناقشة مشاكل الإصلاح؛ حيث يرى الباحث أن النظام المدرسي الذي تهيمن عليه الفرنسية يُشَكِّل عائقًا أمام التنمية في هايتي، في حين أن التعليم الذي تهيمن عليه الهايتية سيضع الأساس لتنمية هذا البلد. ويشير الباحث إلى تأثير العوامل الاقتصادية والتاريخية واللغوية والاجتماعية والديموغرافية في ضعف التحصيل التعليمي في هايتي، إضافة إلى تأثير سياسة اللغة التعليمية، وأن هذه السياسة هي المسؤولة عن ارتفاع معدلات الأمية والفقر في هايتي. ويؤكِّد الباحث على أهمية الترويج التدريجي للغة الهايتية في مراحل التعليم كافة، وأن ذلك سيؤدي إلى محو الأمية، وتحسين مخرجات التعليم، وتحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

ويناقش جيبسون (Gibson،2011) الواقع التعليمي اللغوي في هايتي باعتبارها حالة من حالات الواقع اللغوي لدول ما بعد الاستعمار التي تعاني من أنظمة التمييز الطبقي. واستخدم الباحث المنهج النقدي لاستكشاف حالة اللغة في هايتي من خلال استقراء تاريخي للسياق السياسي والاجتماعي، مع التركيز على التمييز اللغوي وعدم المساواة في استخدام لغة التدريس في المدارس. وتستكشف هذه الدراسة سياسة اللغة التعليمية في هايتي من خلال دراسة الطرق التي تؤثر بها الحكومة والمدارس على استخدام اللغة واكتساب اللغة في هايتي.

وتركز الدراسة تركيزًا خاصًّا على إصلاح برنارد لعام ١٩٨٢م، والذي وضع الهايتية كوسيلة للتعليم في الصفوف المبكرة، ومقاومته من قبل المتحدثين باللغة بالهايتية، إضافة إلى الطبقة العليا والطبقات الوسطى التي ترغب في استمرار التعليم باللغة الفرنسية. ويوصي الباحث بتطبيق اللغة الهايتية وسيلةً للتعليم في المدارس، وتعليم الفرنسية باعتبارها لغة

أجنبية، وتمكين صانعي السياسات والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب من خلال نشر الوعي حول أهمية التدريس باللغة الأم.

وتناقش دراسة حجاج (Hadjadj،2000) سياسة تعليم الهايتية، ويقدم الباحث تقييمًا نقديًّا لإصلاح برنارد خلال عشرين سنة من إقراره حتى عام ٢٠٠٠م. كما يوضح في هذه الدراسة مراحل التطور التي مرّ بها إصلاح التعليم، كما يقدِّم تشخيصًا للواقع اللغوي، وبعض الاقتراحات لمستقبل التعليم في هايتي. ويقترح توفير بعض الاشتراطات لمواجهة تحدي التعليم في هايتي، مثل: وضع إطار واضح للسياسة التربوية، وضمان استمرارية تنفيذ الإجراءات، وتوفير الموارد المالية.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية منهج دراسة الحالة في دراسة سياسة تعليم الهايتية، ومنهج دراسة الحالة هو أحد مناهج البحوث الكيفية، التي طُبقت في كثير من العلوم والتخصصات، ومنها اللغويات التطبيقية. ويعرِّف ين (Yin،2013) هذا المنهج بأنه «بحث تطبيقي، يدرس الظاهرة بعمق، ضمن سياقها الواقعي، خاصة عندما لا تكون الحدود بين الظاهرة والسياق ظاهرة بشكل واضح»(ص١٣). ويعد منهج دراسة الحالة من أهم المناهج التي طبقت في دراسة السياسات اللغوية للدول، وخاصة سياسات الدول المستقلة في فترة ما بعد الاستعمار وأنظمتها التعليمية؛ حيث ركَّزت دراسات الحالة على استقراء تاريخ إقرار سياسات تلك الدول ومراحل التخطيط لها وتنفيذها.

ولهذا المنهج أدواته التي منها الوثائق، والسجلات الأرشيفية، والمقابلات، والملاحظة المباشرة، والملاحظة بالمشاركة، والمنتجات المادية (yin،2003: 87)، ويعد فحص الوثائق والسجلات من أهم أدوات جمع البيانات في دراسة الحالة لسياسات الدول.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

وقد تناولت الدراسة الحالية حالة إصلاح نظام تعليم الهايتية تاريخيًّا؛ من خلال استقراء تاريخ هذه اللغة، وإجراءات تقييسها، والسياسات اللغوية التي أقرت في تعليمها، والإصلاحات التي مرت بها، وإجراءات ذلك، ونتائجه، وصولًا إلى عرض الحلول المطروحة لوضع سياسة لغوية ناجحة للغة الهايتية في النظام التعليمي.

وقد استمدت الدراسة بياناتها من مراجعة وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت سياسة تعليم اللغة الهايتية، إضافة إلى بعض الدراسات والمقالات الخاصة بتاريخ هايتي، التي ينشرها معهد الدراسات الهايتية التابع لجامعة كانساس.

أسئلة الدراسة:

تستهدف الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الإجراءات التي مرّ بها إصلاح جوزيف برنارد في تنفيذ سياسة تعليم اللغة الهايتية؟
- ما النتائج التي ترتبت على تنفيذ هذا الإصلاح؟
- ما التطورات الأخيرة في سياسة تعليم اللغة الهايتية؟
- ما الحلول المطروحة لحل مشاكل سياسة تعليم اللغة الهايتية؟

أولًا: سياسة تعليم اللغة الهايتية وإجراءات تنفيذ إصلاح جوزيف برنارد:

إن تاريخ هايتي وإن كان قصيرًا نسبيًّا، إلا أنه تاريخ معقد ومليء بالأزمات، فلقد أدت التقلبات السياسية والكوارث الطبيعية إلى وضع البلاد في حالة من الفقر المدقع؛ حيث يعيش غالبية سكانها تحت خط الفقر. وقد انعكس ذلك على نظام التعليم وأدى إلى شلّه تمامًا، كما تأثر تعليم الهايتية باختيار النخبة في هايتي للغة الفرنسية، وفرضها في التعليم

والدوائر الحكومية كافة.

وقد عانت هايتي كثيرًا في جميع الجوانب الإدارية مع اندلاع الثورة الهايتية في عام ١٧٩١م؛ إذ كانت الثورة تهدف إلى القضاء على الحكم الفرنسي للجزيرة والمطالبة بالحكم الذاتي لهايتي، إلا أنه بعد الإطاحة بالنخبة الاستعمارية الفرنسية، تولَّت نخبة جديدة ثنائية اللغة السيطرة على النظام الحكومي الفرنسي، وأصرَّت على بقائه كنموذج لجمهورية هايتي الجديدة، واحتفظت باللغة الفرنسية كلغة رسمية للحكومة (Gibson،2011: 24).

وشرّعت فيما بعد عدد من الإصلاحات من أجل إعادة هيكلة نظام التعليم بشكل يسمح بالتنفيذ السليم للمناهج الوطنية ومن أجل تيسير التعليم. وكان من أهمها إصلاح برنارد لعام ١٩٧٨م، الذي أقرَّه وزير التعليم جوزيف برنارد، والذي يعد أول محاولة لتعديل سياسة تعليم الهايتية، هذا إضافة إلى إصلاحين آخرين للتعليم، وهما: الخطة الوطنية للتعليم والتدريب باللغة الفرنسية لعام ١٩٩٥م، والخطة التشغيلية للفترة مابين ٢٠١٠–٢٠١٥م (Wagne Rodriguez،2014: 154)

ويعد إصلاح برنارد أهم هذه الإصلاحات لنظام تعليم اللغة؛ إذ لم يتضمَّن الإصلاحان الآخران تعليم اللغة. وقد أقر هذا الإصلاح ما يعرف بمنهج «المدرسة الأساسية الرسمية» الذي كان الهدف منه دمج الطلاب الهايتيين دمجًا أفضل مع ثقافتهم وتاريخهم من خلال اللغة الهايتية، مع فتح آفاقهم على العالم الخارجي من خلال الفرنسية.

وفي سبيل تحقيق ذلك، اعتمد إصلاح برنارد نموذجًا انتقاليًّا ثنائي اللغة لمرحلة التعليم الابتدائي، بحيث تكون الهايتية لغة التعليم خلال السنوات الأربع الأولى، وذلك من خلال تعليم مهارات القراءة والكتابة بالهايتية. وفي السنة الأولى تدرس اللغة الفرنسية شفهيا كمادة دراسية لا وسيلة للتدريس، ثم تدرج اللغة الفرنسية تدريجيًّا من السنة الثالثة باعتبارها مادة دراسية (Dejean،2010).

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

وقد اعتمد نموذج «المدرسة الأساسية الرسمية» على تقسيم السنوات التسع إلى ثلاث دورات: الدورة الأولى ومدتها أربع سنوات، وتكون باللغة الهايتية مع استخدام اللغة الفرنسية المنطوقة في جميع السنوات الأربع، ويأتي بعدها دورة مدتها سنتان بالفرنسية حيث تُدرَج اللغة الهايتية إلى مادة دراسية، ثم الدورة الثالثة ومدتها ثلاث سنوات، وتكون باللغة الفرنسية مع بقاء الهايتية مادة دراسية (Hadjadj،2000: 22).

كما قام منهج «المدرسة الأساسية الرسمية» على تخصيص ساعات محددة للمهارات اللغوية في كلتا اللغتين الهايتية والفرنسية؛ حيث خصص لمهارات القراءة والكتابة باللغة الهايتية عدد من الساعات، تتراوح بين خمس وسبع ساعات دراسية في الصف الأول، في حين خصص لها سبع ساعات وثلاثون دقيقة في الصف الثاني، وبين ثلاث وخمس ساعات في الصف الثالث؛ إضافة إلى ثلاث ساعات في الصف الرابع. أما اللغة الفرنسية فقد خصص للمهارات الشفوية فيها خمس ساعات في الصف الأول والثاني والثالث، في حين خصص للمهارات الكتابية في الصف الثالث ما بين ساعتين وثلاثين دقيقة إلى أربع ساعات و١٥ دقيقة؛ وفي الصف الرابع خصصت ساعتان وثلاثون دقيقة للمهارات الشفوية وأربع ساعات وخمس عشرة دقيقة للمهارات الكتابية. وتعمم اللغة الفرنسية على معظم المناهج الدراسية بعد الصف الخامس (Chaudenson and Vernet،1983: 133-131) مذكور في(Hebblethwait،2012: 265)

ثانيًا: نتائج إصلاح برنارد وسياسة تعليم الهايتية:

على الرغم من الآمال التي علقت على نظام برنارد الإصلاحي لتعليم الهايتية، إلا أنه فشل في تحقيق أهدافه؛ إذ أشارت الدراسات، مثل: (Hadjadj, 2000,Dejean,2010,Gibson,2011, Hebblethwaite, 2012) إلى أن نموذج المدرسة الأساسية الرسمية لم ينفذ تنفيذًا جيدًا، بل كان عبارة عن مزيج هجين بين النظام

الفرنسي السابق ونظام برنارد.

فلم تطبق المناهج الحديثة تطبيقًا مرضيًا في المدارس الحكومية والخاصة، وعُدِّلت على نحو شبه تقليدي؛ حيث كانت المناهج تنفذ بدرجات متفاوتة، ولم يطبق النظام التعليمي جميع التشريعات التي وضعها الإصلاح (Hadjadj،2000: 22).

وكان للمدارس الخاصة أيضًا دور في فشل تطبيق الإصلاح؛ إذ قامت بتنفيذ جزئي لمكونات هذا الإصلاح، كما عانت تلك الدارس من نقص في الكتب الدراسية في الصفوف الدراسية الأولى، ولذلك كانت تستخدم بعض الكتيبات الفرنسية (Gibson،2011: 24).

وقد ذكر حجاج (Hadjadj،2000: 22) جملة من العوامل التي حالت دون نجاح تنفيذ المناهج الحديثة، ومن أهمها ما يلي:

- غياب الإرادة السياسية الحقيقية للدولة لإصلاح نظام التعليم في هايتي؛
- نقص تدريب مدراء المدارس والمعلمين؛ فغالبيتهم ليس لديهم تدريب أكاديمي أو مهني لتمكينهم من استخدام البرامج استخدامًا صحيحًا؛
- نقص الكتب اللازمة لتطبيق البرامج؛
- عزوف مدراء المدارس الخاصة (٨٣٪ من قطاع التعليم)؛
- انعدام الاستقرار الناجم عن عدم الاستمرارية في إدارة القضايا السياسية والإدارية في هايتي؛ حيث يؤدي كل تغيير في الحكومة أو تغيير الوزير إلى تغييرات في التوجهات التربوية والإدارية؛
- نقص الموارد والتنظيمات الإدارية في الميدان؛
- الغياب التام للمدخلات، مثل: المواد الداعمة والمكتبات والمختبرات وما إلى ذلك في غالبية المدارس؛

- قلة الوسائل والكوادر في إدارات الإشراف التربوي.

لقد كان مديرو المدارس والمعلمون يفتقرون إلى التدريب، ويواجهون صعوبة في التخلي عن أسلوب التدريس التقليدي، وكانت نسبة كبيرة من المعلمين غير قادرة على كتابة الهايتية كتابة صحيحة (Dejean،1993: 78).

وكان من أسباب فشل تنفيذ الإصلاح عدم وجود مناقشات وطنية حوله، مما يمكن أن يغير من مواقف الآباء ومديري المدارس المعارضة للإصلاح. فقد كانت مواقف الآباء تجاه تعليم اللغة الأم تختلف بحسب طبقتهم الاجتماعية؛ إذ يميل الآباء من الطبقة الدنيا إلى معارضة الإصلاح بشدة، لأنهم يعتقدون أن تأخير اكتساب اللغة الفرنسية سيعيق فرص أطفالهم في الحراك الاجتماعي، وبالتالي استمرار تبعيتهم. في حين يميل أولياء الأمور من النخبة والطبقات العليا والمتوسطة إلى اعتبار الإصلاح إقصاء للفرنسية وعائقًا أمام إتقان الأطفال للغة الفرنسية (Gibson،2011: 25).

ويشير هبلثوايت (Hebblethwaite،2012: 267) إلى أنه وفقًا للسجلات الأخيرة لمكتب الإحصاء التابع للحكومة الهايتية، فإن ٦١٪ من السكان فوق سن العاشرة أميون؛ وذلك بمعدل ٨٠,٥٪ في المناطق الريفية، ومعدل ٤٧,١٪ في المدن. وأن نسبة تبلغ ٣٧,٤من السكان ممن هم فوق سن الخامسة لا يحملون أي مؤهل تعليمي؛ في حين تبلغ نسبة الملتحقين بالمدارس الإبتدائية ٣٥,٢٪، و٢١,٥٪ للملتحقين بالثانوية؛ و١,١٪ للملتحقين بالتعليم الجامعي. وتوضح بيانات اليونيسف معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية من ٢٠٠٥م إلى ٢٠٠٩م إذ بلغ ٤٨٪ للذكور ٥٢٪للإناث؛ في حين بلغ معدل الالتحاق بالمدارس الثانوية من ٢٠٠٥م إلى ٢٠٠٩م ما نسبته ١٨٪ للذكور و٢١٪ للإناث.

ثالثًا: التطورات الأخيرة في سياسة تعليم اللغة الهايتية:

حاولت بعض المنظمات معالجة وضع السياسة اللغوية التعليمية في هايتي، ومن ذلك مبادرة معهد ماساتشوستس للعلوم والتكنولوجيا (MIT) عام ٢٠١٠م، والتي تهدف إلى تعزيز التعليم بالهايتية، من خلال استخدامها في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة. (Kuhn،2019: 13).

وكانت هذه المبادرة تطمح إلى تحسين جودة التعليم، وجعله متاحًا لأكبر عدد من الطلاب في جميع أنحاء هايتي باستخدام أدوات التعليم الرقمية، مع تعزيز أسس الهوية اللغوية والثقافية واحترام حقوق الإنسان للهايتيين (De Graff،2020).

وفي عام ٢٠١٤م، وافقت الهيئة التشريعية في هايتي على إنشاء أكاديمية اللغة لهايتية، وهي منظمة شُكِّلت للإشراف على تقييس اللغة الهايتية وتعزيز استخدامها في جميع قطاعات هايتي، ومنها القطاع التعليمي. وتعمل هذه المنظمة على إبراز اللغة الهايتية على الصعيدين السياسي والتعليمي، وتعزيز المواقف الإيجابية نحوها (Kuhn،2019: 13).

وضمن جهود هذه الأكاديمية، اتخذت قرارات سياسية بإلزام تعليم القراءة والكتابة بالهايتية في الصف الأول، وبقاء الفرنسية لغة أساسية للتعليم في بقية المراحل مع اقتراح استعمال اللغة الهايتية لغة وسيطة في اختبارات العامين السادس والتاسع.

وفي عام ٢٠١٥م، أعلنت وزارة التعليم الوطني والتدريب المهني في هايتي عقد اتفاقية مع أكاديمية اللغة الهايتية لتعزيز استخدام اللغة الهايتية استخدامًا عامًّا، والاعتراف بالحقوق اللغوية للمتحدثين بهذه اللغة. وقد وسعت هذه الاتفاقية إطار العمل لتطبيق الهايتية في نظام التعليم مع تعزيز أهداف توحيد نظام الكتابة وتدريب المعلمين على تعليم الهايتية.

وبالرغم من تلك الجهود التي بذلت للإصلاح إلا أنها لم تكن كافية. يقول كوهن

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

(Kuhn،2019) أنه «على الرغم من كون التطورات الأخيرة هي خطوة في الاتجاه الصحيح، إلا أن الوضع في هايتي لايزال يعيش في حالة من الفوضى المنهجية» (ص١٣).

وضمن الخطة التشغيلية ٢٠١٠م -٢٠١٥م لوزارة الشؤون الوطنية، أعلن التعليم والتدريب المهني هدفًا يتمثَّل في إقرار سياسة ثنائية متوازنة لنظام التعليم في هايتي. وهو هدف واجه الكثير من الصعوبات التي تمثَّلت في ضعف البنية التحتية في هايتي، وافتقار الحكومة الهايتية للدعم المؤسسي، وكون غالبية السكان في هايتي أحاديي اللغة بالهايتية.

رابعًا: الحلول المطروحة لحل مشاكل سياسة تعليم اللغة الهايتية:

يرى كثير من الباحثين أن سياسة الثنائية اللغوية تتعارض مع حقوق الناطقين بالهايتية في تلقي التعليم بلغتهم الأم. إذ يؤكد هبلثوايت (Hebblethwait،2012: 295) أن الحل لمشكلة تعليم الهايتية يكمن في تعزيز مكانتها باعتبارها لغة الأغلبية، لأن هايتي دولة أحادية اللغة، وأن ذلك هو الحل الأكثر فاعلية في تحسين أداء المعلمين والطلاب، ولأن تقدم الدولة الاجتماعي والاقتصادي والفكري لن يكون إلا من خلال التعليم باللغة الأم.

ويدعم هبلثوايت (Hebblethwait،2012) رأيه بدحض دعوى الحاجة للتعليم باللغة الفرنسية من خلال عرضه للحجج التالية:

- أن نقص الموارد يقلل من إمكانية تعليم اللغة الفرنسية تعليمًا فعالًا؛
- أنه ليس لدى الحكومة الهايتية المال، أو الموظفين، أو الاستعداد لتدريب، أو استبقاء العدد الكافي من معلمي اللغة الفرنسية؛
- أن غالبية الهايتيين يفتقرون إلى الوقت والموارد اللازمة لاكتساب اللغة الفرنسية، وذلك بسبب القيود الاقتصادية والبنية التحتية السيئة؛

- أن غالبية الهايتيين يعيشون في عزلة لغوية إقليمية، حيث لا توجد دولة مجاورة تستخدم اللغة الفرنسية، كما أنهم معزولون عن نظام الدولة وعن النظام التعليمي، لأن الأغلبية الناطقة باللغة الهايتية، والتي تبلغ نسبتها ٩٥٪ لا يمكنها التواصل باللغة الرسمية الفرنسية؛
- أن دعوى الحاجة إلى لغة عالمية يتناقض مع وجود العديد من الدول الصغيرة التي تستخدم لغاتها المحلية بنجاح؛
- أنه بفضل اللغة الهايتية أصبحت هايتي دولة متماسكة لغويًّا وثقافيًا؛
- أن اللغة الهايتية لديها نظام متماسك، كما أن لديها عددًا كبيرًا من الكتب عالية الجودة؛
- أن تعليم اللغة الهايتية سيؤدي إلى محو الأمية، ويعجّل في تحقيق أهداف التنمية.

ويقترح هبلثوايت (Hebblethwait،2012) نظامًا تعليميًّا للهايتية تهيمن فيه هذه اللغة بنسبة ٧٠٪ مع تقديم دورات باللغة الثانية بنسبة ٣٠٪، ويزعم بأن هذا النظام من شأنه أن يحدث تقدمًا في تعليم اللغة الهايتية، مع تسهيل تعليم الفرنسية لغة أجنبية.

وقد اقترح جيبسون (Gibson،2011) حلًّا مماثلًا لذلك؛ إذ يرى أن إصلاح النظام التعليمي الهايتي لن يكون إلا من خلال اعتماد الهايتية لغة أساسية في التعليم، وتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، مع توعية صانعي القرار السياسي والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب بأهمية التعليم باللغة الأم. وأن استخدام الهايتية كوسيلة للتعليم سيعزز مكانتها، وسينعكس أثره الإيجابي على الشعب الهايتي.

ولعل هذا الرأي هو الحل الواقعي والأكثر منطقية؛ إذ إن الحل الوحيد لإصلاح النظام التعليمي في هايتي لن يتحقق إلا من خلال الانتقال لنظام تعليمي أحادي اللغة، تستعمل فيه اللغة الهايتية لغة أساسية في مراحل التعليم الإبتدائية كافة، مع تعليم اللغة الفرنسية

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

لغة ثانية. إن تطبيق هذه السياسة سيساعد في تعليم القراءة والكتابة للهايتيين، وسيسهل فهم جميع العلوم، وبالتالي سيؤثر ذلك في ارتفاع نسبة المتعلمين وانخفاض نسبة الأمية. وهذا بدوره سيفتح الباب أمام هايتي لمعالجة أوضاعها السياسية والاقتصادية.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة من خلال دراسة حالة سياسة تعليم الهايتية إلى عدد من النتائج، يمكن إجمالها فيما يلي:

- كان من أهم أهداف إصلاح برنارد تعزيز انتماء الطلاب الهايتيين لثقافتهم وتاريخهم وهويتهم اللغوية؛
- اعتمد إصلاح برنارد نموذجًا انتقاليًّا ثنائي اللغة، تمثل في (المدرسة الأساسية الرسمية)، بحيث تكون الهايتية لغة التعليم خلال السنوات الأربع الأولى، ثم تدرج اللغة الفرنسية بالتدريج ابتداء من السنة الثالثة؛
- على الرغم من الجهود التي بذلت لتنفيذ إصلاح برنارد إلا أنه فشل في تحقيق أهدافه، ويعود السبب في ذلك إلى جملة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية؛
- حاولت بعض المنظمات معالجة وضع السياسة اللغوية التعليمية في هايتي، ومن ذلك مبادرة معهد ماساتشوستس للعلوم والتكنولوجيا، وأكاديمية اللغة الهايتية، إلا أن تلك المبادرات لم تكن كافية لمعالجة الوضع؛

- تشير الحلول المطروحة إلى أهمية إقرار نظام تعليمي أحادي اللغة، تعتمد فيه اللغة الهايتية لغة أساسية في مراحل التعليم كافة، مع تعليم اللغة الفرنسية لغة ثانية؛
- تؤكد الدراسة على أهمية التعليم باللغة الأم، فهو من أهم عوامل نجاح السياسات التعليمية، وهو حجر الأساس للتنمية والتقدم السياسي والاقتصادي لأي بلد.

الخاتمة والتوصيات:

قدَّمنا فيما سبق دراسة لسياسة تعليم اللغة الهايتية في هايتي، والتي تمثَّلت في إقرار إصلاح جوزيف برنارد، ومراحل تنفيذ هذه السياسة، واعتمادها الهايتية لغة للتعليم في نظام ثنائي انتقالي تهيمن عليه اللغة الفرنسية. وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة فشل هذا النظام بسبب نقص الكتب والتنظيمات التربوية، وضعف تدريب المدرسين ومديري المدارس، هذا فضلًا عن غياب الإرادة السياسية الجادة في تحقيق الإصلاح التعليمي. وقد نتج عن ذلك ضعف في مخرجات التعليم وانخفاض معدلات إتمام المراحل الدراسية والتخرج. وبالرغم من الإصلاحات اللاحقة التي حاولت تصحيح الأوضاع السابقة لإصلاح برنارد، إلا أن تلك المحاولات لم تكن كافية لوضع حلول جذرية لمشكلة التعليم بالهايتية.

وتؤكد الدراسة على أن نجاح أي نظام تعليمي لابد أن يرتكز على اللغة الأم، والتي هي عامل مهم في التنمية والتعليم، فالدول التي تستخدم لغة الأغلبية في التعليم حقَّقت أعلى معدلات التنمية على المستويات التعليمية والسياسية والاقتصادية كافة، أما الدول التي تمسَّكت بلغة الأقلية للمستعمر فقد فشلت في تحقيق أي تقدم تنموي. لذلك يتطلَّب الوضع الراهن لسياسة تعليم الهايتية اهتمامًا بالحقوق اللغوية للأغلبية السكانية في هايتي، وذلك من خلال إقرار لغتها لغة أساسية للتعليم، فالتعليم بالهايتية هو الخطوة الأولى نحو تنمية هايتي وتعزيز مكانتها السياسية بين الدول.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

وفي الختام، فإن هذه الدراسة توصي بمناقشة وضع اللغات الهجينة في المملكة ودول الخليج العربي. فمع انتشار هذه اللغات الهجينة، واستعمالها في التواصل استعمالًا كبيرًا، أصبح من المهم وضع سياسات وبرامج لضبط استعمال هذه اللغات، ودراسة اتجاهات المجتمعات المضيفة نحو هذه اللغات واستعمالها في التواصل، خاصة أن الفئة العاملة تمثِّل نسبة كبيرة من سكان دول الخليج، ولها دورها المهم في دفع عجلة التنمية.

وفي التجربة الهايتية أيضًا – مع اختلاف السياق- دروسٌ مهمةٌ لتصحيح السياسات الخاصة بلغة التدريس المستخدمة في جامعات المملكة العربية السعودية، وخاصة على مستوى التخصصات العلمية كالطب والهندسة والحاسب. فمع توجه كثير من الجامعات إلى التعليم باللغة الإنجليزية، أدى ذلك إلى صعوبة هذه التخصصات، وإحجام كثير من الطلاب عن الالتحاق بها. مما يستدعي ذلك تضافر الجهود من صانعي القرار لوضع سياسات لغوية واضحة، من خلال الإلزام باستعمال العربية لغة للتدريس في هذه التخصصات، وترجمة الكتب العلمية، وتدريب المعلمين غير الناطقين بالعربية على استعمالها في التدريس.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبوحيمد، إبراهيم. (٢٠١٣). اللغات الهجينة والمولدة، مجلة الدراسات اللغوية، مج١، ع١، ص٨٥-١٥٣.
- بعلبكي، رمزي. (١٩٩٠). معجم المصطلحات اللغوية، ط١، بيروت: دار العلم للملايين.
- دي جراف، ميشيل. (٢٠١٦). الكتب الدراسية الموضوعة باللغة الأصلية في هايتي: قوة لغة الكريول في تعلم القراءة والكتابة من أجل التعلم، ترجمة: عبد الرحمن الرافعي، مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، مج٤٦، ع٣،٤، ص٥٤٣-٥٨٥.
- سوان،جون، وديومريت، آنا، وليليس، تيريزا، ومسرثي، راجند.(٢٠١٩). معجم اللغويات الاجتماعية، (ترجمة: فواز العبدالحق، وعبد الرحمن أبو ملحم). الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية. (العمل الأصلي نشر عام ٢٠٠٤).
- كالفي، لويس جان.(٢٠٠٨). حرب اللغات والسياسات اللغوية،(ترجمة: حسن حمزة). بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- كالفي، لويس جان.(٢٠٠٩). السياسات اللغوية،(ترجمة: محمد يحياتن). بيروت: الدار العربية للعلوم.
- كوبر، روبرت ل.(٢٠٠٦). التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، (ترجمة: خليفه أبو بكر الأسود). سرت: مجلس الثقافة العام.
- هولت،فرانسيز، وجونسون،ديفيد.(٢٠١٨). طرائق البحث في السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي دليل علمي،(ترجمة محمود المحمود). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

المراجع الأجنبية:

- De Graff. Michel. (2020). The politics of education in post-colonies: Kreyòl in Haiti as a case study of language as technology for power and liberation. Journal of Postcolonial Linguistics 3(2020), 89–125
- DeCamp,Davidm .(1977) .The Development of Pidgin And Creole Studies, In: Valdaman, Albert(Ed), Pidgin and Creole Linguistics. Bloomington,Indiana university press.
- Dejean, Yves. (1993). An overview of the language situation in Haiti. International Journal of the Sociology of Language 102. 7
- Dejean, Yves. (2010). Creole and Education in Haiti. In Arthur. K. Spears, and Carole M. Berotte Joseph (Eds.), The Haitian Creole Language: History, Structure, Use, and Education (pp. 199-216). Lanham, MD: Lexington Books

  England: Cambridge University Press.
- Gibson, Lauren. (2011). Resistance to reform of Creole as a medium of instruction in schools: rebuilding Haiti's educational system. International Journal of Educational Policies, 5, 1, 15-32.
- Hadjadj, Bernard. (2000). Education for All in Haiti over the last 20 years: Assessment and perspectives. Education for All in the Caribbean: Assessment 2000 monograph series; 18 http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136393e.
- Institute of Haitian Studies. (2022). Haiti: A Brief History of A Com-

plex Nation. Retrieved from:
https://haitianstudies.ku.edu/haiti-history

- Hebblethwaite, Benjamin. (2012). French and underdevelopment, Haitian Creole and development: educational language policy problems and solutions in Haiti. Journal of Pidgins and Creole Languages, 27, 2, 255-302.
- Holm, J. A. (2000). An introduction to pidgins and creoles (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, Austin. (2019). Haiti and Creole: The Violation of Human Rights in Education. Columbia Journal of Transnational Law,Vol. 58, Forthcoming , Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3394894
- Schieffelin, Bambi B. & Rachelle Charlier-Doucet (1994). The "real" Haitian Creole: ideology, metalinguistics, and orthographic choice. American Ethnologist, 21, 1, 176200
- Siegel, Jeff. (2002). Applied Creolistics in the twenty-first century. In Pidgin and Creole Linguistics in the Twenty-first Century, Gilbert, G. (ed.), 7-48. New York: Peter Lang.
- Siegel, Jeff.(2006). Keeping creoles and dialects out of the classroom: Is it justified? In Dialects, Englishes, Creoles, and Education, Nero, S.J. (ed.), 39-67. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- St. Fort, Hugues. (2010). Creole-English code-switching in New York City. In Arthur K. Spears and Carole M. Berotte Joseph, eds.,

The Haitian Creole language: History, structure, use, and education, 131–151. Lanham, MD: Lexington Books.

- Wagne Rodriguez, Camille. (2014). Caribbean Language Education Policy and Planning: a Comparative Analysis of Three Island Case Studies. In N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, E. Echteld, and W. Rutgers (Eds.), Creole Connections: Transgressing Neocolonial Boundaries in the Languages, Literatures and Cultures of the ABC

- Zéphir, Flore. (2008). The languages of Haitians and the history of Creole: Haiti and its diaspora. In Arthur K. Spears and Carole M. Berotte Joseph (Eds.), The Haitian Creole language: History,-structure, use, and education(pp. 55–80). Lanham, MD: Lexington Books. 3–83.

- Yin.Robert K.(2013).Case study research :Design and methods(3rd ed) thousand Oaks,CA: Sage.

دور الدين في التخطيط اللغوي

أ. صوضان محمد[١]

ملخص:

تهدف هذه المساهمة إلى محاولة التعريف بدور الدين في مجال التخطيط اللغوي، وتنطلق من مسلمة أن بعض الأديان بتصورها للغة على أنها «كائن مقدس» أحيانًا، و«أداة تواصلية» أحيانًا أخرى أحدثت تحولات جذرية في خريطة العالم اللغوية. وتؤكد أن هذه التغيرات المدفوعة بإيديولوجية دينية مؤثرة في جوانب كثيرة من أوضاع اللغات في عالم اليوم، بل تؤكد أن الدين ما زال فاعلًا أساسًا في تشكيل العديد من المواقف حول اللغة والسياسة والتخطيط اللغويين، ولا سيما في بعض مناطق العالم التي يختلط فيها التدين بغايات سياسية وإيديولوجية. وهي بهذا توازي بين الدين تاريخيًّا، والرأسمالية في الوقت الحاضر، وتنص على أن اللغة في هاتين الإيديولوجيتين أدت دورًا بارزًا في تشكيل المشهد اللغوي، مع فارق تاريخي بسيط يتمثل في تراجع إيديولوجية الدين نسبيًّا أمام إيديولوجية الاقتصاد الرأسمالية التي تتقدم اليوم مشهد الحياة في مستوياتها المختلفة.

للكشف عن هذا الدور الأساس للدين في المشهد اللغوي، حاولنا تعرف مواقف الدين من اللغة في الأديان، وخاصة الإسلام والمسيحية من خلال نصوص تحدد هذه

١- باحث بسلك الدكتوراه. مختبر الديداكتيك واللغات والوسائط والدراماتورجيا. كلية اللغات والآداب والفنون- جامعة ابن طفيل/ القنيطرة/ المغرب. البريد الإلكتروني: (mohamed.saoudane@uit.ac.ma)

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المواقف، كما حاولنا استقصاء بعض الأسباب التي أقصت الدين من أبحاث التخطيط اللغوي؛ الغربية المنشأ. بعد ذلك تتبعنا بعض مظاهر تأثير الدين في المشهد اللغوي العالمي والإسلامي بصفة خاصة مع التركيز على بعض المظاهر، مثل انتشار اللغات الدينية في مقابل انحسار غير الدينية أو العكس، ثم ظاهرة التبشير، والوعظ، والترجمة، وغيرها من الآليات التي أدرجناها ضمن تخطيط الوضع.

تقديم:

يتأثر التخطيط اللغوي في أي دولة من دول العالم الحديث والمعاصر بالمرامي والأهداف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عمومًا، وبتأثير من العلاقات الدولية المحكومة بأبعاد سياسية واقتصادية واستراتيجية، والحقوق اللغوية للشعوب والمواطنين متعددي اللغات. وذلك بتهيئة المجال اللغوي وتنظيمه تنظيمًا يخضع لأولويات الدولة في مجالات الاقتصاد والسياسة والإعلام والثقافة والأمن، والتدخل في الاختيارات اللغوية الوطنية والعالمية، وتكييفها وفق ما تقتضيه المصلحة العامة والخاصة للمواطنين بما يحفظ لهم حقوقهم اللغوية والثقافية والاجتماعية، ويحقق لهم الاستفادة من خيرات اللغات الاقتصادية والسياسية والعلمية خاصة. يمكن أن نسمي هذا الشكل من التخطيط اللغوي، الذي يعقبه تخطيط لغوي منظم ينقل القرارات إلى أفعال، بـ: «التخطيط اللغوي الواعي» بينما نسمي ما يقابله مما فقدت فيه القصدية بـ«التخطيط اللغوي غير الواعي» حيث تُرفَع لغة ما إلى درجة اللغة الرسمية وتُتَجاهَل لغات أخرى من دون تدخل مباشر لصناع قرارات السياسيات اللغوية، وهو ما حصل مع عدد من لغات العالم، إذ كان دور الدين -خاصة عندما كانت الإيديولوجيا في أشدها- محوريًّا في انتخاب لغات محددة للمعاملات الرسمية واستخدام الدولة والسلطة، وهو أمر يشهد التاريخ أنه لم يحصل في كثير من الأحيان، نتيجة تخطيط سياسي موجه بقدر ما كان اختيارًا شعبيًّا في بعض جوانبه على الأقل، دفعت إليه الرغبة في معرفة الدين والتعبد لرموزه، والسعي إلى الاستفادة القصوى من خيرات تلك اللغات المنتخبة يوم كانت لغة الفرص بامتياز. كما وجهه أحيانًا هاجس شرعية ومشروعية إيديولوجيات سياسية واجتماعية وأنظمة الحكم المحلية التي رأت في ثنائية الدين واللغة عنصرًا ضامنًا لاستمرارها.

يمكن القول استباقًا، إن الدين نفسه بالإضافة إلى فكرة الأمة في العصور الوسطى والحديثة لأوروبا، قد أحال لغة الديانة المسيحية إلى لغة شبه ميتة بعد الإصلاح الديني وما

رافقه من ترقية اللغات الأوربية إلى لغات دينية بالإضافة إلى وظائفها الأخرى؛ الفكرية والنفعية والفنية. وهو عكس ما حصل للغات التي استقبل أهلها الإسلام. وإن كانت في بعض الأحيان تقوم ببعض الأدوار الدينية الهامشية لاعتبارات دينية بالدرجة الأولى. وهو ما يمكن تفسيره مؤقتًا، بـ«الإيديولوجية الدينية» التي صاحبت انتشار العربية من قبيل كونها لغة أهل الجنة، وأفضل اللغات وأقدرها تعبيرًا وإفصاحًا، فضلًا عن الفرص التي توفرها سياسيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا ومعرفيًّا، وما يرتبط بذلك من الترقي الاجتماعي دون أن ننسى كونها لغة السلطة الدنيوية.

تهدف هذه المساهمة إلى النظر في العلاقة بين التخطيط اللغوي والدين مع رصد مظاهر التأثير والتأثر بينهما من حيث الاختيارات الواعية وغير الواعية لأشكال التخطيط للغات وتوطينها في بيئات جديدة، وعلاقة ذلك تاريخيًّا باللغات الوطنية، وحديثًا بلغات المستعمر ولغة العولمة. وتنطلق من مسلمة أساس هي أن اللغة إذا كانت تنتشر اليوم وتستحكم في بيئات جديدة ويخطط لها وضعًا ومتنًا ووظيفة لأهداف اقتصادية بالدرجة الأولى وعلمية وثقافية بالدرجة الثانية، فإنها كانت -في الماضي بل وفي الحاضر ولكن بدرجة أقل- تنتشر وتكتسب أهميتها بفضل الدين، يدعم ذلك السعي للاستفادة من فرص لغة السلطة التي هي في الوقت نفسه لغة الدين، ويتقبلها الأهالي ويرقونها إلى مراتب تفوق لغاتهم المتداولة، كما أن الاستعمار الإمبريالي والعولمة الاقتصادية قلصت من دورها وفاعليتها بعد أن تراجعت الإيديولوجيات الدينية لصالح الاقتصادية والعلمية.

١. لغات الدين بين المنظور التقديسي والتواصلي:

تقوم مختلف الأديان على مسلمة التواصل بين الإنسان من جهة والخالق أو الخارق المتعالي من جهة ثانية، ويتخذ «فعل التواصل» هذا شكلًا طقسيًّا شعائريًّا تقوم فيه اللغة بدور مركزي بوصفها الوسيلة الأساس للتفاعل؛ تبدأ عملية التواصل بتوجيه التعليمات

والأوامر من القمة للقاعدة عن طريق الوحي أو أي عملية تمكن الخارق المتعالي اللامرئي من التواصل مع الإنساني الدوني المرئي باستعمال لسان القوم، ويلي تلقي التوجيهات استئناف للتواصل الطقسي من القاعدة للقمة، مع ما يقتضيه الطقسي والشعائري من امتثال واستجابة لشروط معينة تدور حول تهيئة ظروف الاتصال ليكون أصفى، وتتحقق عبره الغاية المنشودة.

تتخذ اللغة؛ أي لغة في سياق التواصل الطقسي شكلين يتحدد من خلالها موقعها من عملية التواصل ذاتها؛ من حيث كونها جزءًا من الشعائري لا يكتمل إلا بشكل من أشكالها وصورة من صورها التي لا تقبل تحويرًا أو تغييرًا. أو مجرد أداة من أدواته لا يهم شكلها وصورتها بقدر أهمية وظيفتها التواصلية. نسمي النوع الأول «اللغة القدسية» أو التعبدية التي تتوقف صحة الممارسة الطقسية عليها، كما نسمي النوع الثاني «اللغة التواصلية» أو النفعية التي توظف لأغراض الفهم والتفاهم بين أفراد الجماعة الدينية في سياق الممارسات الشعائرية، وهي حدود على كل حال، يمكن أن تبرز في بعض السياقات الدينية وتختفي في البعض الآخر.

يظهر الفارق بين النوعين، بالإضافة إلى ما سبق، في كون الشكل الأول يضفي على اللغة صفة القداسة لكونها شأنًا لاهوتيًّا تتحدد العلاقة بين الدال والمدلول فيه على أساس ديني. بينما التصور الثاني يعدها شأنًا بشريًّا، الغاية النهائية منها التواصل الإنساني وفهم الرسالة الإلهية. وقد انبنت على كلا التصورين -وتحديدًا التصور الأول- رؤى محددة حول اللغة لم تبق حبيسة المجال الديني، بل اطرحت عنها إيديولوجيتها الدينية لتتلحَّف بلبوس تاريخي ثقافي قيمي، بل وعلمي. وهذا ما حصل تقريبا مع بعض اللغات، كالعبرية في اليهودية والعربية في الإسلام والسنسكريتية في الهندوسية، والتي حاول بعض متكلميها التاريخيين العودة بها إلى جذور إلهية، أو -على الأقل- قدسية تتعالى على أي شرط تاريخي. وهي «صفة تنطبع على اللغات من خلال استخدامها في سياقات دينية على وجه التحديد

- النصوص والطقوس وما إلى ذلك - التي تضفي عليها القداسة. هذه نظرة للغة كشيء يتجاوز نظام التواصل البشري" (Liddicoat A. J., 2012, p. 122).

تتأسس النظرة التقديسية للغة على رؤية تضع اللغة نفسها بموازاة مع الإلهي، وتسقط عليها صفات وسمات الإلهي؛ فهي غامضة ومتعالية ومنزهة. و«تتفاعل مع الإلهي من خلال طقوس رمزية ووسيطة تكون فيها اللغة هي التعبير المركزي عن السر الإلهي» (Ibid, p. 122) عكس النظرة التواصلية للغة التي وإن كانت تعد اللغة ذات وظيفة دينية بالإضافة إلى وظائفها الأخرى، إلا أنها لا تضفي عليها صفات التعالي والغموض؛ لأنها تتعامل معها من منطلق تواصلي مؤسس على القصد والفهم والتواصل في علاقة دينية لا تعتبر فيها اللغة جوهر الممارسة الطقوسية أو الشعائرية؛ لأنه في الممارسة الشعائرية يُسلَّط الضوء على التفاعل مع الإلهي. والتركيز على هذا الجانب يؤدي إلى ممارسات لغوية قد تفصل بين أنواع اللغة المستخدمة في الدين وتلك المستخدمة في المجالات الأخرى، وتؤسس لغات دينية محددة كجزء من البيئة اللغوية للمجتمعات الدينية.

ولعل التصور التقديسي للغة يعود في جانب منه إلى تأكيد بعض الأديان على مركزية اللغة بصورتها وشكلها في أي ممارسة تعبدية، كما نجد مثلًا مركزية العربية التي تُعَدُّ لغةً للعبادات الدينية؛ خصوصًا في الصلوات، وتأكيد تأويلات معينة للنصوص المؤسسة لتلك الأديان كبعض نصوص القرآن التي قد يفهم البعض منها بأن اللغة وقف من الله، أقصد بشكل خاص قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [سورة البقرة: ٣١]». لكن جانبًا آخر من هذا التصور راجع إلى النظرة للغة في حد ذاتها بوصفها كائنًا كاملًا ممتدًّا في التاريخ وعصيًّا على فهوم لم تَرْقَ بعد إلى تفسير الظواهر تفسيرًا عقليًّا، فهولت من هذا الكائن إلى أن وضعته بجانب الأزلي والقديم. غير أن بعض التصورات تغذت من تأويلات معينة لظاهرة اللغة في الدين والتاريخ فضخَّمَتْها إلى أن استحالت «إيديولوجيا لغة-دينية» انمحت

فيها الحدود بين ما هو ديني خالص، وما هو تاريخي ثقافي منبعه فهم معين للدين ممزوج بإيديولوجيات من خارج الدين.

إذا اتجهنا صوب النصوص الدينية والتأويلات الفقهية لها، ووقفنا عند بعضها لنستجلي وضع اللغة العربية في المجال الديني؛ سنجد أن الغالبية العظمى من التأويلات ترفعها إلى مقام «اللغة التعبدية» في الممارسات الشعائرية الطقوسية وخارجها. ولنقف لحظة عند هذا الوضع ضمن «الصلاة» و«الدعاء» و«الحج» ونتعرف على رؤى بعض الشخصيات والمذاهب الفقهية.

نزل القرآن الكريم باللغة العربية، فكانت معجزته اللغة ذاتها؛ أساليبها ونظمها ومختلف صيغها وتشكيلاتها الدلالية والتداولية والبلاغية، فجاء الإسلام بذلك مخالفًا للأديان السابقة من حيث جنس المعجزة الدالة على صحته، وفي نفس الوقت موافقًا لها في الإعجاز بما فيه يبرع المستهدفون به. من هذا المنطلق اكتسبت اللغة في الإسلام وضعًا لم تكتسبه في أية ديانة معروفة، خلافًا للديانتين اليهودية والنصرانية التي لم تكن معجزتها في الـمُنَزَّل نفسه، والذي عرف ترجمات إلى لغات مختلفة أو على الأقل أشكال مختلفة من اللغة ذاتها كالعبرية المتطورة تاريخيًّا. لذلك لا غرابة أن نجد آيات كثيرة وأحاديث عديدة تؤكِّد عربية القرآن وعروبة مبلغه عن الله. ولهذا السبب وغيره تلازمت ثنائية «العروبة» و«الدين» تلازمًا مطردًا غذته التأويلات المعتدلة والمتطرفة لهذا الطابع اللغوي للدين وللطابع الديني للغة.

اتفقت جميع المذاهب بأن «اللغة العربية» في الشعائر التعبدية أساسية، وخاصة تلك التي يقرأ فيها القرآن بصفة شخصية أو بالنيابة، كما هو الحال بالنسبة للصلوات. «أما القراءة في الصلاة بغير العربية فتحرم إجماعا» (الزرقاني، صفحة ١٣٦)، و«اختلف الفقهاء في جواز القراءة في الصلاة بغير العربية. فرأى المالكية والشافعية والحنابلة أنه لا يجوز القراءة بغير العربية، سواء أأحسن المتعبد قراءتها بالعربية أم لم يحسن؛ لقوله تعالى:

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

﴿فاقرءوا ما تيسر من القرآن﴾ [المزمل: ٢٠]؛ إذ أمر بقراءة القرآن في الصلاة، والقرآن هو المنزل بلغة العرب، كما قال سبحانه وتعالى: ﴿إنا أنزلناه قرآنا عربيا﴾ [يوسف: ٠٢] وقال أيضًا: «بلسان عربي مبين» (الإسلامية، ٢٠٠٦، صفحة ١٦٩).

والسبب حسبما نعتقد يعود إلى إشكالية ترجمة القرآن، وإمكانية عَدِّ الترجمة قرآنًا أو مجرد تفسير له؛ أي ترجمة معنوية لا تأخذ بعين الاعتبار البعد الصوتي والبنائي والفني، والنتيجة أن إحلال أيِّ لغة محل العربية التي يرتبط بها جوهر القرآن وإعجازه شكل من أشكال التفسير لا يصح التعبد به؛ « لأن ترجمة القرآن من قبيل التفسير، وليست قرآنًا؛ لأن القرآن هو اللفظ العربي المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، فالقرآن دليل النبوة وعلامة الرسالة، وهو المعجز بلفظه ومعناه، والإعجاز من حيث اللفظ يزول بزوال النظم العربي، فلا تكون الترجمة قرآنًا لانعدام الإعجاز، ولذا لم تحرم قراءة الترجمة على الجنب والحائض، ولا يحنث بها من حلف لا يقرأ القرآن» (الإسلامية، ٢٠٠٦).

ينصرف هذا الحكم على الدعاء في الصلاة وخاصة الأذكار المحددة وعلى الأذان وخطبة الجمعة والتلبية في الحج، والتي يلزم أن تكون كلها بالعربية على الرغم من أنها قد لا تكون اللغة الأم لبعض المتدينين أو لا يستقيم لهم تعلمها أو غير ذلك من الأسباب التي تحول دون تعلمها أو فهمها على الأقل. فهذا شارح ابن تيمية يقول: «فإن لم يحسن التلبية بالعربية، فإنه يتعلمها وإن لم يفقهها... والأعجمي والأعجمية إذا لم يفقهها يعلمان على قدر طاقتهما ... ولا يجوز أن يلبي بغير العربية وهو يقدر على التلبية بالعربية، أو على تعلمها ؛ لأنه ذكر مشروع، فلم يجز إلا بالعربية كالأذان والتكبير وغير ذلك من الأذكار المشروعة، لا سيما والتلبية ذكر مؤقت، فهي بالأذان أشبه منها بالخطبة ونحوها، ثم الخطبة لا تكون إلا بالعربية، فالتلبية أولى» (ابن تيمية، ١٩٩٧، صفحة ٦٠٧).

والملاحظ على هذه النصوص والتأويلات المقدَّمة لها أنها تصنف اللغة العربية في سياق الممارسة الدينية ضمن اللغات الشعائرية التي تقصد لذاتها، بغض النظر عن قيام

قصد الإفهام لمستعمليها، وخاصة لمن يدين بالإسلام ممن لغته غير العربية. إذا كان هذا مقبولا في الشعائر التي تستعمل فيها من خلال القرآن / النص الديني، فإنها في بعض الممارسات تبدو غير مقنعة وخاصة خطبة الجمعة والأذكار غير المحددة التي تتوقف على الفهم والتواصل والتعبير. والسبب في ذلك راجع إلى أن اللغة «في مثل هذه السياقات، لا يُنظر إلى فهم المؤمنين لها كعنصر ضروري لإتمام الممارسة الطقوسية؛ أي أنه في الممارسات التعبدية التي تجرى باستخدام لغة مقدسة، فإن فهم بعض المشاركين اللغة ليس شرطًا مسبقًا للعمل الشعائري» (Liddicoat A. J., 2012, p. 124).

إذا كان هذا هو وضع اللغة العربية في سياق الممارسات الشعائرية فإن وضعها خارج الوظيفة الدينية لا يختلف كثيرًا، وهو وضع -بطبيعة الحال- متأثر بالتصور الديني المهيمن على كل التصورات. ويقدم في بعض جوانبه اللغة العربية على أنها لغة آدم بل ولغة أهل الجنة، جاعلًا إياها متعالية على كل المؤثرات ضاربة بجذورها في الأزل وممتدة بفروعها في الأبدية، مثلها مثل الخالق، ولعل ذلك أدى إلى وجود مثل هذا الحديث الموضوع الذي ينسب إلى رسول الله كذبًا وليس له صلة حقيقية بالنبي وليس من حديثه: «أحبوا العرب لثلاث: لأني عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي» (الألباني، ١٩٩٢، صفحة ٢٩٣).

ومن القضايا المتصلة بما سبق قضية نشأة وتعدد اللغات التي تناولها العديد من دارسي اللغة وغيرهم، مختلفين حول الأصل الإلهي والبشري لهذه القضية، فهناك من قال بأنها إلهام وتوقيف من الله، وهناك من قال بأنها مواضعة واتفاق بشري. وبخصوص تعدد اللغات فقد وردت قصة مشهورة في سفر التكوين تفترض أن البشر كانوا يتكلمون لغة واحدة، وبعد سعيهم إلى بناء برج بابل كمحاولة منهم لبلوغ السماء، غضب الله عليهم فبلبل ألسنتهم وأوقع الاختلاف في كلامهم حتى لا يتفقوا مرة أخرى على التطاول على الإله، ونتج عن ذلك التنوع اللغوي البشري.

اشتهر عن أبي علي الفارسي وأبي الحسن الأشعري؛ أستاذا ابن جني، القول بالأصل الإلهي للغة، مستندين للآية الكريمة «وعلَّم آدم الأسماء كلها..» ومفسرين إياها بالقول:« إن الله سبحانه علم آدم أسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات: العربية والفارسية والسريانية والعبرية والرومية وغير ذلك من سائر اللغات فكان آدم وولده يتكلمون بها ثم إن ولده تفرقوا في الدنيا وعلَّق كل منهم بلغة من تلك اللغات فغلبت عليه واضمحل عنه ما سواها لبعد عهدهم بها (ابن جني، صفحة ٤٢). بينما خالفهما ابن جني مؤكدًا أن نشأتها بالمواضعة والاتفاق البشريين.

وقد رد ابن حزم كل هذه الادعاءات مؤكدًا أنْ لا لغة أفضل من لغة، بل عاب على كل من يدعي القول بفكرة عبقرية اللغة، فقال: «قد قال قوم العربية أفضل اللغات لأنه بها كلام الله تعالى قال علي وهذا لا معنى له لأن الله عز وجل قد أخبرنا أنه لم يرسل رسولا إلا بلسان قومه ... فبكل لغة قد نزل كلام الله تعالى ووحيه وقد أنزل التوراة والإنجيل والزبور وكلم موسى عليه السلام بالعبرانية وأنزل الصحف على إبراهيم عليه السلام بالسريانية فتساوت اللغات في هذا تساويًا واحدًا وأما لغة أهل الجنة وأهل النار فلا علم عندنا إلا ما جاء في النص والإجماع ولا نص ولا إجماع في ذلك" (ابن حزم، ١٩٨٣، صفحة ٣٤).

إن مثل هذه التأويلات التي تصنِّف اللغة ضمن المقدس ذي الأصل الإلهي، ساهمت فيه- كما ذكرت- نصوص وتأويلات دينية وفقهية، بالغ بعضها عاطفيًّا إلى أن رفع لغته الدينية إلى مرتبة أسمى من جميع اللغات بدون منازع، متجاوزًا بذلك النظر إليها على أنها ليست لغة شعائرية وتواصلية تتكامل وظيفتاها الدينية والتواصلية، بل تلازمها القداسة في مجال الدين وخارجه، بل ومؤكدًا التطابق بين «إقامة اللغة وإقامة الدين» و«ضياع الدين بضياع اللغة».

وعلى العكس مما تقدم، نجد أن النظر إلى اللغة في الديانة المسيحية مخالف نسبيًّا للمنظور الإسلامي واليهودي؛ فإذا ارتبطت العربية والعبرية بالممارسات الشعائرية

الإسلامية واليهودية ارتباطًا يكاد يكون حتميًّا، فإن المسيحية -وخاصة في أوروبا- لم تقم على تقديس اللغة اللاتينية أو غيرها من لغات المسيحية القديمة، رغم تشبث الكنيسة الرسمية باختيار محدد، لذلك نجد أن حركة الإصلاح الديني في أوروبا في القرن السادس عشر إنما قامت ثورتها بسبب فَرْضِ الكنيسة للكتاب المقدس المكتوب باللاتينية واحتكارها للفهم الديني، وفي المقابل السعي إلى تحرير الكتاب المقدس من سلطة اللغة اللاتينية والفهم الكنسي بترجمته إلى اللغات الحديثة. وهو ما يعني بوجه من الأوجه أن هذا الإصلاح تأسس على اعتبار اللغة أداة تواصلية الغاية منها في المجال الديني نفسه، هو الفهم والإفهام. لذلك كانت مسألة الفهم أساسية للإصلاح البروتستانتي، وبالنسبة لمارتين لوثر (Martin Luther) فإن تطوير الممارسات الطقوسية باللغة الألمانية جزء من عملية الإصلاح.

وكانت من النتائج المترتبة على ذلك أن «انتقلت الكنيسة الكاثوليكية، منذ المجمع الفاتيكاني الثاني، من موقف التأكيد على الاستخدام الوحيد للغة اللاتينية لأسباب تتعلق بالقدسية إلى التأكيد على استخدام اللهجات العامية لأسباب تتعلق بالفهم، ويعني هذا التغيير تطوير ترجمات جديدة للنصوص الشعائرية، وهي عملية تراقبها الكنيسة وتتحكم فيها من خلال مؤتمرات الأساقفة المحلية" (Liddicoat A. J., 2012, p. 125).

تضافرت هذه التصورات للغة بتأثير من الدين ومن فهوم البعض له، ومن إيديولوجيات خارج الدين لترسم صورة معقدة للغة ولمسألة اللغة في الفضاء الذي تتنافس فيه لغات دينية مع لغات غير دينية، فصار الدين عاملًا مهمًّا يحسم الصراع -في أغلب الأحيان- لصالح لغة على حساب أخرى، وخاصة في بيئة ما زال الدين يقوم فيها بالدور المركزي دون بقية العوامل. وقد انعكست مثل هذه الرؤى على «الموقف من اللغة» والتخطيط والسياسة اللغويين، وعلى مسألة اللغة بصفة عامة. وسنتعرف على بعض أسس هذه المواقف وجذورها الدينية فيما تبقى من هذه المساهمة بوصفها -في نظرنا-

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

أساس العديد من المواقف التي تحكم النظرة إلى اللغة في فضاء جغرافي لغوي متنوع يقوم على تنافس لغات إقليمية وعالمية، ليكون منطلقًا لتناول دور الدين في السياسة والتخطيط اللغويين.

٢. الدين في أدبيات التخطيط اللغوي:

يعترف العديد من الباحثين والمشتغلين بقضايا التخطيط والسياسة اللغويين بدور الدين المحوري كعنصر فاعل في الاختيارات اللغوية وانتشار اللغات، أو على الأقل أنظمتها الكتابية ومعجمها في الفضاءات الجديدة التي امتد لها دين معين بشكل من الأشكال، خاصة في المجتمعات القديمة يوم كان الدين الإيديولوجية الأولى، بل إن منهم من يعد انتشار الدين شكلًا من أشكال الإمبريالية اللغوية.

يمكن أن نعد المجال حيث «يتفاعل الدين واللغة قليل الاستكشاف نسبيًّا حتى الآن» (Spolsky B. , 2003, p. 81)، رغم إقرار العديد من الباحثين الغربيين وتأكيدهم العلاقة الوثيقة بين مختلف جوانب الدين –وبالأخص انتشار الدين وإسهامات المبشرين– والتواصل اللغوي والسياسات اللغوية المرتبطة به عمومًا. ومع ذلك، فقد أولي القليل من الاهتمام الأكاديمي للتفاعلات الوثيقة بين الدين –سواء أكان معتقدات أم ممارسات– والاتصال اللغوي. لكن ومع ذلك، يظل هذا العنصر غائبًا في الكثير من الأبحاث المنجزة في هذا السياق، ويعود جانب من هذا الغياب الكلي أو الجزئي إلى «صعوبة تحديد المجال الديني» (Liddicoat A. J., 2012, p. 141) ذاته، حدوده، ومواقعه. فحتى في المجتمعات التي يكون فيها الفصل بين الدين والدولة قيمة أساسية، فغالبًا ما تكون المعالم بين الديني وغير الديني غير واضحة تمامًا. أما في المجتمعات التي لم تعرف بعد فصلًا بين الدين والفضاء العام، فإن الدين يتغلغل في جميع مجالات ونشاطات الذين يعتنقونه. وهذا التغلغل للدين في مجالات الحياة بمستوياتها، يجعل من الصعب تحديد مجاله بدقة وبالتالي

قياس درجة إسهامه في السياسة والتخطيط اللغويين.

يضاف إلى المنحى السابق -وهو شديد الصلة به- أن معظم الأدبيات التي نُظِّرَتْ للسياسة والتخطيط اللغويين، تنتمي جغرافيًّا وثقافيًّا إلى الغرب حيث الدين مدفوع إلى هامش الحياة الاجتماعية، ولا يتدخل في النقاشات السياسية إلا نادرًا. وهو ما نجده معكوسًا في العديد من المجتمعات المتدينة حيث يلعب الدين دورًا محوريًّا -صراحة أو ضمنًا- في النقاش السياسي أو الاجتماعي، وخاصة ما يتعلق منه بالسياسات حول اللغة لاعتبارات إيديولوجية وسياسية مدثرة بلبوس الدين. لذلك لا غرو أن يُهمَّش دور الدين في السياسة والتخطيط اللغويين في الغرب وتحييده وإخراجه من دائرة علمية تحتاج إلى تفكير علمي بعيدًا عن الفروض والتأويلات الميتافيزيقية، وأن يوجَّه الكثير من الاختيارات في المجتمعات المتدينة.

إن تهميش الدين -أو بالأحرى تحييده- في المجتمعات الغربية وتبني خيار العلمانية بديلًا لهيمنة الكنيسة على الفضاء العام والتأويل الديني ردحًا طويلًا من الزمن، خلق ظروفًا مواتية لتغييب الدين -معتقدات وطقوسًا- كعنصر فاعل في الحياة الاجتماعية، وبالتالي في التكوين الثقافي والقيمي للإنسان الغربي. لذلك لا غرو ألا يدرك بسهولة من انغمس في العلمانية درجة عمق المعتقدات الدينية في الحياة خارج دائرة المجال الغربي. إضافة إلى أن دراسات ما بعد المرحلة الكولونيالية في هذا الموضوع «ركزت بشكل أساسي على الإمبراطوريات الأوروبية، ودور المبشرين والبعثات التبشيرية والتنصير والتعليم والترجمة المرتبطة بالدين المسيحي ومراجعه الدينية، وتجاهلت انتشار الإسلام والهندوسية والبوذية والأديان الأخرى غير الأوروبية» (Spolsky B. , 2003, p. 91)، في إطار المركزية الأوروبية دائمًا، وهو مجال جغرافي واسع جدًّا ما زال الدين يلعب فيه الدور المركزي في الكثير من النقاشات؛ لهذا السبب «ركزت بعض الأعمال التي درست مكانة الدين في التخطيط اللغوي على دور الهيئات الدينية المسيحية كعملاء للاستعمار

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الأوروبي، ودور المبعوثين، لا سيما أولئك المنخرطين في التعليم والتبشير، في نشر اللغات الاستعمارية -وبدرجة أقل- على عملهم في تقنين وتوحيد لغات أولئك الذين عملوا معهم» (Liddicoat A. J., 2012, p. 73).

هناك أسباب أخرى عديدة يرتبط بعضها بكون التخطيط اللغوي يعد غالبًا -إن لم نقل دائمًا- من عمل الأنظمة السياسية في إطار الدول القومية القائمة على فكرة «الأمة» التي تتأسس على «اللغة» بالدرجة الأولى. هذا العمل تستهدف به هذه الأنظمة شكلًا من أشكال التخطيط اللغوي، هو «الكلي= الماكرو» الذي يحدد سياسيًّا ورسميًّا وضع اللغة في الحياة والممارسات الاجتماعية، وهو الذي تدعمه تلك الأنظمة سياسيًّا وماديًّا لكونه يخدم أهدافًا قومية أو اقتصادية أو اجتماعية ثقافية. عكس التخطيط اللغوي «الجزئي= الميكرو»؛ الذي يستهدف جانبًا محددًّا من الحياة الاجتماعية متمثلًا -في هذه الحالة- بمجال الممارسات الدينية. فضلًا عن كون التخطيط في مجال الدين «فوق-وطني» (supranational) تتحكم فيه وترعاه هيئات ومنظمات عابرة للحدود الجغرافية وباسطة سلطتها على الحدود الدينية؛ كالكنيسة الكاثوليكية والبروتستانتية وغيرهما في حالة الدين المسيحي، والهيئات والمنظمات العليا في الأديان الأخرى المعترف بها دوليا كالاتحاد العالمي للعلماء المسلمين وغيره. ومكمن المفارقة بين النوعين من التخطيط والسياسة اللغويين، أن «الكلي= الماكرو» موجه بإرادة سياسية قومية محددة بغايات ومرامي الأمة بغض النظر عن تنوعها الديني، وتتولاه تنظيمات وخبراء تدعمهم الدولة. عكس «الجزئي= الميكرو»، فرغم أنه يستهدف مجالًا محددًّا إلا أنه موزع بين سيادة الدولة وسيادة الدين (بين متطلبات الممارسات الشعائرية والغايات الدنيوية) ونادرًا ما يحصل بدعم من الدولة وبمساعدة خبراء حكوميين تصطفيهم الدولة. ويتعقد الأمر عندما تكون الدولة متعددة الأديان.

يضيف أنتوني، حذف ليديكوت (Anthony J. Liddicoat) أن الاهتمام المحدود بالدين في التخطيط اللغوي يعود إلى «أن نطاق نشاط التخطيط عادة ما يكون محدودًا.

ويُوَجَّه الكثير من الاهتمام في التخطيط اللغوي تقليديًّا إلى الأنشطة التي تؤثر على الدول القومية، أو المناطق التي تعيش فيها، مما يعكس اختلالًا مبكرًا في التخطيط اللغوي مع بناء السياسات. كما أنه نادرًا ما يكون تركيز عمل التخطيط اللغوي للدين مشتركًا مع الدولة القومية» (Liddicoat A. J., 2012, p. 74).

٣. الدين والتخطيط اللغوي؛ المظاهر والتجليات:

إن الحديث عن التخطيط اللغوي بوصفه شكلًا من أشكال الإعداد والتهيئة اللغوية في مستويات متعددة يقتضي منا أولا التمييز -بتركيز- بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي. ثم ثانيًا الوقوف عند مستويات التخطيط اللغوي وعلاقتها؛ أي التخطيط والسياسة اللغوية بالدين كعامل حافز وهدف.

حدد كالفي، جان لويس «السياسة اللغوية» (language policy) بأنها «مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة في الحياة والوطن» (كالفي، ٢٠٠٨، صفحة ١٢١). بينما حدد التخطيط اللغوي (language planning) بـ«البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضوع التنفيذ» (كالفي، ٢٠٠٨، صفحة ١٢١)، وهو ما يعني أن السياسة اللغوية قرار سياسي بينما التخطيط اللغوي بحث في آليات تنزيله. وكلاهما يسعيان إلى «محاولة التأثير على السلوك اللغوي للآخرين» (كوبر، ٢٠٠٦، صفحة ١٤٧) في المحيط الاجتماعي والمدرسي وفي وظائف اللغات ومبانيها ومادتها وطرق اكتسابها. وغايتهما -نظريًّا- تنظيم الفضاء اللغوي وإدارته وتحقيق المساواة اللغوية ومن ثم الاجتماعية والاقتصادية.

يتحدد التخطيط اللغوي بالعوامل الثقافية والبراغماتية النفعية، وتتجاذب قراراتها قوتان تتمثلان في الهوية بأبعادها الدينية والتاريخية والثقافية واللغوية والحضارية، ثم

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

الاستثمار والاقتصاد بارتباطاته المحلية والإقليمية والعالمية. كما يسعيان إلى جعل اللغة عاملًا يؤدي دورين أساسيين؛ دور إدماجي يكون من خلاله إدماج المواطن في المجتمع بأبعاده الثقافية والاقتصادية والسياسية. ثم دور أداتي وظيفي يكون من خلاله أيضًا تمكين المواطن من أداة تواصلية محلية أو إقليمية أو عالمية. وغالبًا ما تحكم قراراتهما وتنزيلها ارتباطات وطنية وعولمية كونية، ما يعني أنهما متذبذبان بين الخضوع لمقتضيات الهوية ومتطلبات العولمة من جهة، وبين الاستجابة لأغراض الثقافة والاقتصاد من جهة ثانية، وبين تحقيق الإنصاف/ العدل والهيمنة من جهة ثالثة، والاختيار بين المصلحة العامة وبين المصلحة الفئوية من جهة رابعة.

إذا كانت الاعتبارات الاقتصادية والثقافية والعلمية والهوياتية لا تخفى فيما يتعلق بالتخطيط والسياسة اللغويين في عصرنا الحاضر وقبله بوصفها عوامل وأهدافًا معلنة في بيانات السياسة والتخطيط اللغويين، فإن الدين لا يُصَرَّح به عادة سواء بوصفه عاملًا ودافعًا أو هدفًا وغاية رغم تأثيره الواضح في العديد من الإيديولوجيات المتحكمة ضمنًا أو صراحة في قرارات السياسة وإجراءات التخطيط اللغويين. وإذا كان هذا الأمر مفهومًا في السياق الغربي للاعتبارات السابقة، فإنه في السياق العربي وغيره من السياقات المتدينة غير مفهوم، خاصة أن الإيديولوجيا الدينية المرتبطة بقضايا السياسة عمومًا ما زالت تلعب دورًا بارزًا في هذه المجالات.

٣,١. الدين وتخطيط المكانة اللغوية:

تتميز العلاقة بين اللغة والدين بالتعقيد والتشابك والتداخل: نظرًا لصعوبة تحديد حدود اللغوي ضمن مجال الدين، وحدود الديني ضمن مجال اللغة. ولكون كل منها يتأثر بالآخر ويؤثر فيه ممارسة وإيديولوجية، تخطيطًا وإدارة. لذلك يصعب التمييز بين انتشار الدين وتحول المجتمعات عن إيديولوجياتها الدينية -مهما كانت- وبين انتشار اللغات

الحاملة للدين الجديد وتحول تلك المجتمعات عن لغاتها، وهو انتشار وتحول تتلازم فيه اللغة مع الدين تلازمًا مطلقًا أو شبه مطلق. لذلك من المعقول أن نعد «نشر الدين وانتشاره في مجتمعات جديدة عملا لغويا بالأساس» (Liddicoat A. J., 2012, p. 129). ومع ذلك، «فهو تقاطع مهم لأن اللغة هي الوسيلة الرئيسية التي يكون من خلالها ممارسة الشعائر الدينية المجتمعية» (Liddicoat A. J., 2012).

وفي هذه النقطة لا نكاد نجد فرقًا بين المنظور التاريخي لهذا التداخل حيث تتلازم الإيديولوجية الدينية بالإيديولوجية اللغوية، وبين المنظور المعاصر لاختراق الإنجليزية لمجالات الحياة العلمية والثقافية والتقنية والفكرية في معظم بلدان العالم، حيث تتلازم الإيديولوجية الرأسمالية بإيديولوجية اللغة الإنجليزية؛ لغة العولمة. ويبقى القاسم المشترك بين الشكلين متمثلًا في خدمة اللغة لإيديولوجيا الدين والاقتصاد والسياسة، وتماهي اللغة في هذه الإيديولوجيا إلى درجة اكتسابها طابعها الإيديولوجي ذاته حتى يصير من المستحيل التمييز بين ما هو لغوي وما ليس لغويًّا ضمن نسق فكري معين. يسمي كابلان وبلداوف (Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B) «انتشار الدين بأنه نوع من الإمبريالية اللغوية» (Kaplan, 1997, p. 230). ومن صور التطابق الأخرى أن لغة الدين الجديد -بالصورة التي قدمناها بها- تحل محل اللغات الأصلية في الممارسات الدينية التعبدية وخارجها، وخاصة عندما يضعف الدافع القومي لدى مجتمعات لغاتها في التداول غير لغات الدين. وفي المقابل يتقوى الدافع الديني، ويصير التشبث بلغة الدين الجديد وتداولها علامة من علامات الإيمان، وفي المقابل يتحول الحنين إلى اللغات الأصلية داعيًا إلى الاتهام بالردة والتفرقة والكفر أحيانًا. هذه الصورة تكاد تطابق مزاحمة لغة العولمة (الإنجليزية) اليوم للغات الوطنية في الثقافة والتعليم والاقتصاد والإدارة، وإقصائها في الغالب للغات الأقليات بدافع الجدوى العلمية والاقتصادية والثقافية، وتصير الدعوة إلى لغات الرأسمالية واعتمادها في المجالات السابقة حداثة وتنويرًا وتقدمًا، وفي المقابل يتحول

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

التشبث باللغات الوطنية ولغات الأقليات دعوة إلى التخلف والجهل والجمود. وكل ما ذكر يؤكد التلازم بين الإيديولوجيتين؛ الدينية واللغوية، وارتكاز إحداهما على الأخرى ارتكازًا هدفه الغاية في استمرارية الدعم بينهما. فضلًا عن أن جميع أنظمة الإيديولوجيا بما فيها أنظمة المعتقدات الدينية « تتضمن بعض المعتقدات حول اللغة» (Ferguson C. A., 1982, p. 103).

ورغم أن تأثير الإيديولوجية الرأسمالية اليوم واضح في المجال اللغوي ومخطط له عن طريق ممارسات محددة في جميع المجالات بما يفرض هيمنة الإنجليزية وبالتالي إقصاء اللغات الأخرى وتهميشها في المجالات الحيوية، ولجوء المجتمعات المتحدثة بغير الإنجليزية إلى اعتماد التحديث، فإن هذا الأمر في مجال الدين يكاد يكون ضمنيًّا وغير مصرح به وغير مخطط له، على الأقل في الماضي حيث لا يكون الحديث عن أي شكل من أشكال التخطيط والسياسة اللغويين، وإن مورسا عمليًّا، ومع ذلك «كانت النتيجة النهائية تغييرا هائلا في اللغة والمجتمع» (Kaplan, 1997, p. 228).

يتخذ الدين -أي دين- لغته لنشر تعاليمه، كما يمكن أن يتخذ لغة أخرى لأغراض التواصل والتفاعل، كما هو الحال في انتشار الإسلام في أندونيسيا التي «كانت فيه لغة الملايو غالبًا وسيلة انتشار الدين» (Spolsky B. , 2003, p. 88). لكن انتشار لغة الدين قد يتخذ أكثر من صورة؛ فقد يتخلى المتدينون الجدد عن لغاتهم الأصلية لصالح لغات الأديان؛ لغات الشعائر والعبادات، وفي الوقت نفسه لغات السياسة والإدارة والحظوة والرقي الاجتماعيين. وفي المقابل قد يتشبث هؤلاء بلغاتهم الأصلية، وينظرون إلى لغات الدين على أنها لغات شعائرية تعبدية مجالها الدين وما يتصل به من ممارسات، مع انفتاح هذه اللغات على لغات حياتهم انفتاحًا يسيرًا لا يتجاوز اقتراض بعض الكلمات الدينية

للتعبير عن مفاهيم دينية[٢]. وكلا الوضعين يتداخل فيهما ما هو ديني بما هو قومي وسياسي واجتماعي.

لكن الثابت تاريخيًّا أن الدين لعب دورًا في تغيير المجال اللغوي العالمي كلًّا أو جزءًا، باستقلال عن العوامل الأخرى أو بتضافر معها. ساهمت في ذلك الفتوحات العسكرية والحروب ذات الأهداف الدينية من جهة، كما ساهم في ذلك الدعاة والمبشرون مع ما يميز الجانب الأخير من تداخل الأهداف الدينية مع الاستعمارية. كما أن الخريطة اللغوية العالمية اليوم، وخاصة فيما يتعلق بأنظمة الكتابة (Graphisation) تكاد تتطابق مع الخريطة الدينية. «فأينما انتشرت المسيحية الغربية، أدخلت مجموعة متنوعة من الأبجدية اللاتينية لكتابة لغات غير مكتوبة سابقًا؛ وبالمثل، أينما انتشر الإسلام، أدخل الخط العربي» (Ferguson C. A., 1982, p. 103). ففي السياق الإسلامي، كتبت العديد من لغات العالم الإسلامي باعتماد الأبجدية العربية، كالأردية والفارسية والكردية التركية –قبل علمنة الدولة– والأمازيغية –قبل اتخاذ أبجدية تيفيناغ– فضلًا عن غيرها من لغات شرق إفريقيا والشرق الأقصى. أما في المجال الغربي فرغم أن المسيحية شرقية المنشأ واللغة إلا أن الدور الذي لعبته الإمبراطوريات الغربية القديمة في نشرها ودعمها ربطها ربطًا وثيقًا باللغة اللاتينية والرومانية وبتأثير منهما؛ رسمت اللغات الأوروبية الحديثة بالأبجدية اللاتينية. بل تعدى الأمر حدود أوربا ليشمل لغات مستعمراتها في إفريقيا وأمريكا وأستراليا التي توازى فيها نشر الدين بنشر الأبجدية اللاتينية كوسيلة لكتابة اللغات المحلية.

إذا حولنا تركيزنا صوب اللغات المحلية عوضًا عن التركيز على لغات الدين فقط، نجد أن الدين لعب دورًا كبيرًا في تهميش بعضها وإغناء بعضها بمعجم ديني بالدرجة

٢- يمكن هنا أن نعطي مثالًا بما فعله المهدي بن تومرت الخليفة الموحدي تلميذ الغزالي بجبال تينمل قرب مدينة مراكش المغربية عندما كتب كتيبات تعرف بالإسلام وأركانه ومبادئه وشعائره باللغة المحلية مع تطويع مفاهيم الدين العربية لقواعد اللغة الأمازيغية.

الأولى، وتطويرها بالمعيرة (Standardisation) والتقييس والتعليم لتستجيب لداعي ترجمة النصوص الدينية، ولم لا الحلول محل اللغة الدينية ذاتها لتأدية بعض الطقوس والشعائر، وخاصة حيث لا تكون لغة الدين جزءًا أساسًا من الطقس نفسه؛ كما هو الحال بالنسبة للغات الأوربية الحديثة التي ورثت العديد من الوظائف الدينية عن اللغة اللاتينية؛ اللغة الأولى للمسيحية في أوروبا؛ إذ اختارت بعض التنظيمات الدينية، كحال «البروتستانت في بريطانيا ترجمة الكتاب المقدس إلى اللغة العامية وتوفير معرفة القراءة والكتابة الأساسية فيها، بينما كان الرومانيون الكاثوليك في فرنسا وإسبانيا والبرتغال يعلمون التعليم المسيحي باللغة العامية لكنهم احتفظوا بالكتاب المقدس باللغة اللاتينية» (Ferguson C. A., 1982, p. 103).

٢,٣. الدين وتخطيط الوضع اللغوي:

لا أحد ينكر الدور الذي لعبه الدين فيما يتعلق بتخطيط الوضع (Status planning) بوصفه اختيارًا وتنفيذًا (Kaplan, 1997, p. 44)، تاريخيًّا وفي العصور المتأخرة حيث صار التخطيط والسياسة اللغويان منظمين بإجراءات علمية وتحت إشراف جهات ومؤسسات سياسية. فنظرة إلى مجال الدين الإسلامي تبين ارتباط الإسلام بخيار اللغة العربية ارتباطًا وثيقًا، وذلك للمكانة التي تشغلها العربية في مجال الدين؛ ممارسة وشعائر وتشريعًا وفهمًا للخطابات والنصوص الدينية على الرغم من دخولها مجالات اجتماعية مشغولة بلغات محلية سابقة لوفادتها في غالب البلدان الإسلامية متعددة اللغات.

ثبت تاريخيًّا أن العربية ليست عربية واحدة في الحقيقة، بل عربيات ولهجات تصدر من الأصل اللغوي نفسه، وأنه قبل مجيء الإسلام ونزول القرآن تهيأت العربية لتكون الأداة اللغوية الأولى للدين الجديد. وقد ساهمت في هذا الإعداد -بطبيعة الحال- أمور خارج اللغة ذاتها، من قبيل المكانة السياسة والدينية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية

لقبيلة قريش، وهي مكانة دفعت غيرها من القبائل -بشكل أو بآخر- إلى تبني نموذجها اللغوي في الكتابة والقول الإبداعي (المعلقات نموذجًا) والخطب والخصومات وغيرها من أشكال التخاطب التبادلي بين أعضاء ينتمون لقبائل متعددة. ورغم أن العامل الديني كان -نسبيًّا- وراء مكانة قريش ولغتها إلا أن هذا العامل ستزداد أهميته بنزول القرآن؛ المعجز في لغته وأسلوبه ونظمه، وانتشار الإسلام وبداية تكون العلوم اللغوية والدينية وغيرها من كل أشكال التفكير والنظرة التي تنطلق من اللغة/ الخطاب؛ أي من العربية الفصحى النقية البعيدة عن المؤثرات الأجنبية، ومن النصوص الدينية الحديثة والأدبية النموذجية، للتأسيس للعلوم العربية، وفي الوقت نفسه توظيف هذه العلوم في تفسير الخطابات الدينية.

نشأت علوم العربية؛ نحوًا، وصرفًا، ومعجمًا، وتفسيرًا، وأصولًا، وفقهًا من رحم اللغة العربية. ولغاية فهم الخطابات التي تكون مادتها ووسيلتها ولأهداف دينية، والتي تتجلى في فهم القرآن والسنة والقدرة على استنباط الأحكام الشرعية منهما لضبط تحولات الحياة الاجتماعية والسياسية؛ فقد شرع اللغويون في جمع المادة التي ستستخلص منها القواعد اللغوية -ولأغراض دينية دائمًا- إذ عملوا على التمييز بين الأشكال اللغوية المعيبة التي لا تتوافق مع النموذج القرآني أو القرشي، فاستبعدوا كل الاختيارات التي من الممكن أنها تأثرت بلغات أخرى لاشتراكها في الحدود، وللجوار والتفاعل بينهم. وهذا الجانب وحده كفيل ببيان دور الدين في الاختيار اللغوي داخل أنساق اللغة العربية نفسها.

وبانتشار الإسلام شرقًا وغربًا وشمالًا، استوطنت مجالات جديدة إيديولوجيةً ولغةً، أي ممارسات وشعائر ومعاملات يتأسس جوهرها على اللغة العربية الفصحى. واستطاع بإيديولوجيته اللغوية أن يبوئ العربية في بيئات ذات لغات خاصة في شكل من التفاعل أحيانًا بين العربية وغيرها من لغات الشعوب الأصلية، وأحيانًا في شكل قائم على هيمنة العربية واستئثارها بالمجال العام، ودفع اللغات الأصلية للهامش فيما يشبه الإقصاء، وفي

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

أحايين أخرى في صورة تكون فيها العربية مجرد طقس وممارسة لا تتجاوز المجال الديني الضيق المحدد في العبادات وبعض الممارسات الشعائرية. ومن الصعب أن نتبين هذه الأشكال في المجالات الجغرافية الواسعة التي يغطيها الدين الإسلامي، خاصة وأننا لا نملك بيانات وإحصاءات تاريخية دقيقة عن سياقات تفاعلات اللغات الأصلية والدينية في تلك المجالات. فضلًا عن أن الاحتكام إلى معطيات الحاضر يوقعنا في نوع من إسقاط الحاضر على الماضي رغم أن فاعلية الدين فيهما مختلفة، ودور القوميات والأهداف العولمية -المحكومة بإمبريالية اقتصادية- لا تخفى.

إذا انتقلنا صوب العصور المتأخرة نجد أن الدين -بوصفه فاعلًا وهدفًا- مازال يقوم بدوره في الاختيارات اللغوية وتنزيلها (تخطيط الوضع)، سواء بطريقة صريحة -وهو قليل- أو بطريقة غير صريحة، وهو الأكثر. يتخذ الأمر شكلًا من أشكال إثبات الذات والاستقلال الهوياتي الذي يلعب فيه الدين دورًا كبيرًا كحال الكثير من البلدان العربية التي أكدت في دساتيرها -علامة استقلالها السياسي- على الاختيار الإسلامي في مجال الدين، وعلى اللغة العربية في الاختيار اللغوي، على الرغم من أن هذه الدول لا تتداول كلها العربية الفصحى إلا في مجالات محددة في الممارسات الدينية وفي الأحوال الشخصية في القضاء وبعض الجوانب الثقافية. ونظرة إلى ديباجة بعض هذه الدساتير تكشف الارتباط بين الاختيار الديني (الإسلام) واللغوي (اللغة العربية) أولًا، وبعض اللغات الوطنية ثانيًا. وإضافة هذه اللغات الوطنية -غير العربية- لم يحصل إلا مؤخرًا، وهو ما يبين استئثار الدين -على الأقل ما صُرِّح به- في التأثير على الاختيار اللغوي بالإضافة فعلًا إلى الدافع القومي الذي لم تنزل حدته إلا في السنوات الأخيرة، والذي تأكدت نتائجه في تركيا الحديثة (١٩٢٣) لما تراجع مصطفى كمال أتاتورك عن النظام الإملائي العربي لصالح اللاتيني كإجراء لعلمنة الدولة ومضاد للدين.

كما أن تشبث العديد من الدول الخليجية، والشرق أوسطية، وشمال إفريقيا الإسلامية باللغة العربية بوصفها الخيار الرسمي الأول -في اعتقادنا- يمكن تفسيره بالبعد الهوياتي والثقافي للغة العربية الذي يمثل فيه الدين حجر الزاوية، بالإضافة لقضايا الشرعية السياسية لبعض المؤسسات والتنظيمات السياسية التي تربط وجودها ومشروعية سلطتها وأطروحاتها بالدين ومن ثم اللغة العربية للاتصال الوثيق بينهما. وإلا فبماذا نفسر لجوء هذه الدول بدون استثناء تقريبًا -ما عدا سوريا- إلى اختيار اللغات الأجنبية؛الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية) لغات للتحديث بدل العربية المقصية -بمباركتهم- من السوق ومجالات التصنيع والطب والعلم والفكر والتقنية والأمن.

صحيح أن الإيديولوجية الدينية ما زالت تلعب دورًا بارزًا في النقاشات والمزايدات السياسية في الاختيارات اللغوية، «في مجتمع موحد دينيًّا أو يمثل نفسه على أنه موحد دينيًّا،كما أنها مازالت تستخدم بصفتها طريقة لمواجهة ادعاءات المجموعات المتنوعة لغويًّا على المستوى الرمزي على الأقل» (Liddicoat A. J., 2012, p. 139). رغم أن الواقع الآن مدفوع باختيارات السوق وفلسفة الرأسمالية الجديدة التي تتعالى على الواقع والحقوق اللغوية للشعوب في اتجاه فرض لغة العولمة (الإنجليزية). هذا الوضع انعكس على الواقع العربي والإسلامي في شكل من الازدواجية في الموقف يتميز بالدفاع سياسيًّا عن حق اللغة العربية واللغات الوطنية في فضائها العام، والتبني العملي للغات العولمة والانفتاح في ضرب صارخ لحقوق الشعوب في لغاتها. ورغم هذه المفارقة الغريبة فإن الدين ما زال عاملًا مؤثرًا في قرارات التخطيط اللغوي في مجموعة من المجالات التي تقع خارج مجال الدين نفسه؛ وأحد المجالات التي يمكن للدين أن يلعب فيها دورًا مهمًّا هو تحديد اللغات الوطنية – أي «إن الارتباط بين لغات وديانات معينة قد يكون عاملًا يؤثر على اللغات التي يتم اختيارها للوظائف الرسمية» (Liddicoat A. J., 2012).

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

ما ينطبق على اللغة العربية في فضاء العالم الإسلامي ينطبق بنسب متفاوتة على مجالات ولغات وأديان خارج السياق الإسلامي. ولنأخذ حالة السنسكريتية في الهند والعبرية في الكيان الإسرائيلي، وهما حالتان مختلفتان سياسيًّا ودينيًّا. اختيرت اللغة السنسكريتية لغة رسمية لوظيفتها ودورها الديني، رغم أن استعمالها خارج المجال الديني الهندوسي محدود جدًّا، كما أن متكلميها حسب إحصاء حكومة الهند سنة ٢٠٠١م لا يتجاوزون خمسة وثلاثين ومئة وأربعة عشر ألفًا (١٤١٣٥) في الهند كافة (Liddicoat A. J., 2012). وهذا أمر نادر إذ من غير المعروف عادة اختيار لغة رسمية دينية ذات أقلية متكلمة في العصر الحديث لأغراض دينية صرفة. ومع ذلك، فنادرًا ما تكون اللغة في مثل هذه القرارات هي العامل الوحيد الذي يساهم في اختيار لغة. ولعل اختيار الهند للسنسكريتية لغة رسمية من بين لغات أخرى يفسره اعتبارها هذا الاختيار كمؤشر للهوية الوطنية والدينية للهند.

تختلف حالة اللغة العبرية نسبيًّا عن السنسكريتية، ويمكن النظر إلى هذا الاختيار على أنه اختيار للغة دينية كلغة رسمية لدولة يهودية صريحة. لكن لا يقتصر الأمر على الأهداف والدوافع الدينية الصرفة، خاصة وأن الدولة هنا وهي كيان سياسي ابتداء تأسس على قومية دينية لغوية قامت بتوحيد يهود العالم على إيديولوجية كان من نتائجها إحياء لغة دينية شبه ميتة وتنشيطها منذ القرن التاسع عشر، وتأسيس كيان سياسي لا تنفك فيه إيديولوجية الدين عن إيديولوجية اللغة وإيديولوجية الدولة. لكن بحلول إعلان الدولة اليهودية، انتقلت العبرية من كونها لغة دينية إلى لغة التداول اليومي، بل إلى لغة العلم والمعرفة والتقنية والثقافة، فأضافت إلى دورها التاريخي أدوارًا عديدة جعلتها من وسائل التحديث في المجتمع اليهودي واللغة الرسمية والوطنية الأولى.

لا يخفى إذًا الدور الذي يؤديه الدين في الاختيارات اللغوية قديمًا وحديثًا سواء بطريقة صريحة أو غير صريحة، مباشرة أو غير مباشرة.

٣,٣. الدين وتخطيط المدونة :

كان دور الدين -تاريخيًّا- حاسمًا فيما يتعلق بتخطيط المتن/ المدونة (Corpus planning)؛ سواء فيما تعلق باختيار أنظمة الكتابة (Graphisation) ومعجم اللغة ومعيرة/ تعيير وتقييس قواعدها. يتضح هذا التأثير في السياق الإسلامي العربي بصفة خاصة، وفي السياقين المسيحي واليهودي وغيرهما بصفة عامة.

أ. الدين وتخطيط أنظمة الكتابة:

ظهرت أنظمة الكتابة والأبجديات المعروفة تاريخيًّا، وتطورت ابتداء من أشكال رمزية أكثر التصاقًا بالرموز الأيقونية التي تحاكي شكل المرجع الذي تمثله وتدل عليه، لكن سرعان ما فقدت هذه الأشكال الأيقونية تلك العلاقة بينها وبين مرجعها ودلالتها بفعل انحراف في أشكال رسمها وكتابتها، وشيئًا فشيئًا انعدمت ومحيت تلك العلاقة بين الرمز ودلالته ومرجعه فعُوِّضت بالمواضعة بعد أن كانت طبيعية، وازدادت الرموز تعقيدًا إلى أن صار تعلمها أمرًا حاسمًا في تمثيل وتمثل شكلها البصري في علاقة بمرجعها ودلالتها. وإذا كان من الصعب تتبع هذا المسار الطويل لتطور أنظمة الكتابة تاريخيًّا، فإن الثابت أن انتشار نظام كتابي معين في فضاء جغرافي محدد كان وراءه في الكثير من الأحيان عامل الدين. فقد لاحظ فيرغسون (Ferguson) أن «توزيع الأنواع الرئيسة لأنظمة الكتابة في العالم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتوزيع الأديان الرئيسة في العالم أكثر من ارتباطه بالتصنيفات الجينية أو الفئوية للغات» (Ferguson C. A., 1982, p. 95).

فعلى مستوى العالم الإسلامي كان واضحًا أن انتشار الدين قد لعب دورًا حاسمًا في ترسيخ الأبجدية العربية كنظام كتابي استعارته العديد من لغات العالم الإسلامي، وأخضعت خصوصيات لغاتها لهذا النظام كاللغة الفارسية، والأردية، والكردية والكشميرية، والطاجيكية،والبنغالية، وغيرها كثير. ولعل السبب عائد إلى تداخل

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

إيديولوجية الدين مع إيديولوجية اللغة من جهة، ومن جهة أخرى رغبة المتحولين للدين الجديد في الحفاظ على لغاتهم باعتماد نظام واسع الانتشار. وقد ترتب على هذا تخلي بعض اللغات على أنظمتها الكتابية لصالح نظام لغات الدين -وهو سلوك- وإن كانت مبرراته ما ذكرنا سلفًا، فقد أدى بوجه أو بآخر إلى الشك وإنكار وجود أنظمة كتابية لتلك اللغات، وخاصة بعد أن ضعفت إيديولوجية الدين وحلت محلها إيديولوجية اللغة والأرض كما هو الأمر بالنسبة للأمازيغية بشمال إفريقيا.

ينطبق الأمر -تقريبًا- على مجال انتشار المسيحية داخل أوربا عامة وخارجها على وجه الخصوص، إذ لعب المبشرون دورًا كبيرًا في نشر نظام الكتابة اللاتيني كنظام تكتب به اللغات الإفريقية والأسترالية والأمريكية والآسيوية غالبًا، إذ «عادة ما يكون نظام الكتابة الخاص بالمجموعة التبشيرية هو الذي يُطَبَّق على لغة المتحولين المحتملين للدين الجديد» (Liddicoat A. J., 2012, p. 137). وهو أمر يبرره ما اقترحناه قبل، بالإضافة إلى رغبة المبشرين في ضمان الولاء الإيديولوجي الديني من جهة بإنتاج نصوص دينية باللغات المحلية المتداولة، ومن جهة أخرى لتسهيل الانتقال بين لغتين تشتركان في النظام ذاته؛ هذا إذا لم يكن التبشير لغاية استعمارية تعمل من أجل التبعية الدينيةوالاحتواء. فمنذ القرن الخامس عشر إلى القرن التاسع عشر كان المبشرون المسيحيون يحملون من أوروبا الغربية النظام الأبجدي اللاتيني إلى جميع أنحاء العالم، بما في ذلك أمريكا اللاتينية، والمحيط الهادئ، وإفريقيا، وآسيا. وكان تطوير الأبجديات القائمة على الأبجدية اللاتينية لكتابة اللغات هو الشغل الشاغل للمنظمات التبشيرية. «وهكذا لعبت المنظمات الدينية دورًا في تطوير أنظمة الكتابة للعديد من اللغات. وهو في الغالب أمر عرضي لعمل الدين نفسه؛ إذا لم يعتبر أداة ضرورية لجعل أنواع معينة من الممارسات الدينية ممكنة في لغة معينة، لكن النتيجة أن نظام الكتاب صار تقريبًا علامة على الانتماء الديني» (Liddicoat A. J., 2012, p. 137).

ب. الدين وتخطيط المعجم:

تتطور اللغات عادة عن طريق الاشتقاق والتوليد الداخلي، أو بالاقتراض الخارجي سواء بشكله البسيط حيث يحتفظ بالخصائص الصوتية والصرفية للكلمات المقترضة، أو بشكله المعقد حيث تعمل اللغة الهدف في إخضاع المقترض لنظامها الصوتي والصرفي. وإذا كانت دوافع الاقتراض والتوليد تنحصر في الحاجات التواصلية فيما يتعلق بالغايات النفعية، فإن الأمر في المجال الديني يتجاوز أحيانًا هذه الحاجة النفعية إلى حاجات تعبدية. انطلاقًا مما تقدم؛ نقول إن الدين كان فاعلًا مباشرًا في اقتراض الكثير من اللغات للكلمات المعجمية للغات الدين، كما أعاد تحديد العديد من الكلمات في لغته ذاتها؛ وذلك لسبب بسيط وهو أن الدين إيديولوجية ذات تصورات محددة يقتضي اعتقادها إعادة تشكيل معاني الكلمات وفق تلك الإيديولوجية من جهة، أو اقتراح كلمات بحمولات معينة من داخل لغة الدين على لغات المتحولين للدين الجديد وفي نفس الوقت القطع مع بعض كلماتهم المعجمية التي تحمل المعاني/ التصورات/ الإيديولوجيات المخالفة، بجعلهم يدمجون الكلمات المعجمية الجديدة بحمولاتها في لغاتهم المتداولة.

انتقلت العديد من الكلمات من لغات الدين إلى اللغات الأخرى التي اعتنق أصحابها الديانات الجديدة وأدمجت ضمن مدونات لغاتهم الأصلية واستعملت بمعانيها الدينية. وكالعديد من عمليات الاقتراض اللغوي، منها ما بقي محتفظًا بأصله غير منقوص، ومنها ما أخضع لنظام اللغة المستقبلة صوتيًّا وصرفيًّا بالدرجة الأولى ليتناسب مع خصوصيتها. ونقصد هنا الكلمات المركزية في الدين؛ خاصة تلك التي تحدد مبادئه ورموزه وممارساته الأساس، مثل: «الله» و«الصلاة» و«الأذان» و«التقوى» و«الإيمان» و«الرسول/ النبي» وغيرها كثير فيما يتعلق بالإسلام. كان دور مثل هذا النوع من التأثير الديني في لغات المسلمين وغيرهم واضحًا؛ إذ أضاف إلى تلك اللغات ثروة مهمة من الكلمات أغنت متنها ومدونتها المعجمية.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

أعاد الدين مثله مثل أية إيديولوجية تسعى إلى فرض تصوراتها، تشكيل جانب من اللغة باعتباره الحامل للفكر والمحدد لرؤيا المتحدثين بها، معرفًا إياها تعريفًا يستجيب لغاياته. وبالنظر إلى مباحث دلالة الألفاظ في المؤلفات المتخصصة في أصول الفقه الإسلامي نجد التمييز بين وضعين للألفاظ/ للمعجم (Lexication)؛ وضع يسمى بـ: «الوضع اللغوي»، ويقصد به الوضع التوفيقي البشري الأول الذي وضعت فيه الكلمة لتدل على معناها الأولي ذاك، ويطقلون عليه «الحقيقة اللغوية». ثم وضع ثان يسمونه بـ: «الوضع الشرعي»، ويقصدون به الوضع التوقيفي الديني الذي وضعت فيه الكلمة لتدل على معنى ديني أولي من وضع الشارع، ويطلقون عليه «الحقيقة الشرعية».، وهي كما يقول الآمدي: «استعمال الاسم الشرعي فيما كان موضوعًا له أولًا في الشرع، وسواء كان الاسم الشرعي ومسماه لا يعرفهما أهل اللغة أو هما معروفان لهم إلا أنهم لم يضعوا ذلك الاسم لذلك المعنى، أو عرفوا المعنى ولم يعرفوا الاسم، أو عرفوا الاسم ولم يعرفوا ذلك المعنى، كاسم الصلاة والحج والزكاة ونحوه، وكذلك اسم الإيمان والكفر، لكن ربما خصت هذه بالأسماء الدينية» (الآمدي، الصفحات ٢٧-٢٨). مصدر الوضع في الحقيقة اللغوية والشرعية هو التواضع/ الاتفاق ثم التوقيف على التوالي، لكن ترتيبهما مختلف؛ إذ تأتي الحقيقة الشرعية ابتداء ثم اللغوية تاليًا باعتبار الدين والشرع أصلًا، والاتفاق والتواضع فرعًا.

ج. الدين وتقييس ومعيرة اللغة:

لا ينفصل جانب تقييس (Standardisation) اللغة وتعييرها عن الجوانب السابقة؛ بل إن هذا المستوى بمثابة المحصلة النهائية لتلك. إذ يُـمَكِّن من جهة على تعليم وتعلم اللغة المعيرة، ومن جهة أخرى على استعمالها أداة للتواصل الأفقي والعمودي من خلال أداء الممارسات الدينية وما يرتبط بها من تفاعل وتواصل، واستخدامها أساسًا للتشريع خاصة حين يدعي الدين الديمومة الزمانية واللانهائية المكانية -مثل الإسلام- فيصير

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

لازمًا اعتماد اللغة وسيلة للتشريع اللامحدود؛ أفعال الناس على مد الأزمان، باعتماد المحدود؛ النصوص الدينية المدونة بإحدى لغات الدين التعبدية.

لقد فهم المسلمون الأوائل هذه المقاصد، وراهنوا على معيرة العربية الفصحى بوصفها النموذج الذي اعتمده الدين الإسلامي استجابة لعالمية الرسالة بجعل المحدود يستوعب اللامحدود. لذلك ارتبطت جميع العلوم اللغوية منذ نشأتها الأولى بالقرآن؛ كتاب العربية الأول ومصدر الإسلام الأساس إلى جانب الحديث الشريف. وكانت غايتها خدمة مقاصد الفهم والتشريع الدينيين. واستجابة لهذه الغايات، اعتُمِد نموذج لغوي واحد وهُمِّشت -في المقابل- نماذج معيبة لقربها من لغات أخرى واحتكاك متكلميها بمتكلمي تلك اللغات، ومن ثم حصر القبائل في بادية الحجاز، وتحديد الزمان في فترة محددة تختلف حسب البادية والمدينة، لكنها تتفق في شرط عدم تأثر السليقة اللغوية بالمؤثرات التي تفسد صفاء اللغة. وكان هذا منطلقًا لبداية تكوُّن العلوم العربية الأخرى؛ لذلك بدأ النحو هو الآخر مجرد علامات ترقيم/ إعراب تستهدف حفظ القراءة من اللحن ليتحول إلى درس قائم على مبادئ معيارية تحدد التلفظات الصحيحة المقبولة من الخاطئة المرفوضة. وانتعشت البلاغة في حضن الدراسات القرآنية، وتبلور علم الإعجاز في ظل المناقشات الكلامية، وظهرت أصول الفقه والحديث استجابة للحاجات التشريعية. ونشأت الصناعة المعجمية وتطورت للغايات نفسها.

قامت هذه العلوم المرتبطة أساسًا بخدمة المقاصد الدينية على معيرة اللغة معجميًّا (الصناعة المعجمية)، وتركيبيًّا (النحو والصرف)، ودلاليًّا (البلاغة والنحو بمعناه العام)، بل وتجاوزت ذلك لتهتم بكيفية الاستفادة من هذه المستويات في فهم الخطابات الدينية وفهمها والتشريع للسلوكات الإنسانية انطلاقًا منها وباعتمادها. لذلك ارتبطت هذه العلوم التقليدية في التعليم على مر التاريخ الإسلامي إلى العصور المتأخرة بالوظائف والغايات الدينية بالدرجة الأولى. بل ما زال في الكثير من بلدان العالم الإسلامي هذا التواشج بين

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

اللغة والدين في أشكال محددة من التربية والتعليم حيث تُدَرَّس هذه المستويات من تعبير اللغة لأغراض دينية أولًا وأخيرًا، ولنا في حالة التعليم العتيق والأصيل في المغرب خير مثال.

ويتصل بما سبق فيما يتعلق بدور القرآن (الكتاب الأول للإسلام وللعربية) أن معيار الكتابة الذي وقع عليه الاختيار في الكتاب الموحد للنسخ القرآني والمسمى بالعثماني؛ نسبة إلى عثمان رضي الله عنه، ما زال هو المعتمد في جميع المصاحف تقريبًا رغم مخالفته للنظام الإملائي العربي في كثير من جوانبه، وعليه يعتمد في تعليم وتعلم القرآن.

٣,٤. الدين وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها:

٣,٤,١. التبشير:

أدى التبشر–بوصفه آلية سياسية ودينية– دورًا مهمًّا في التخطيط اللغوي سواء في الحالة التي تعتمد فيها اللغة الأصلية للجماعات المستهدفة التي يراد تحويلها، أو في الحالة التي يعتمد فيها المبشرون (missionaries) اللغات الدينية. ورغم زئبقية الحدود بين الديني والسياسي في فعل التبشير إلا أن الثابت تاريخيًّا أن المنظمات التبشيرية ومن ورائها الإيديولوجية الاستعمارية قد تمكنت من إحداث تأثيرات في البيئات اللغوية التي استهدفتها إيجابًا أو سلبًا.

يؤكد الفعل التبشيري «خاصية التواصل» للغة المستعملة في العملية التبشيرية لنشر الإيديولوجيا الدينية، لذلك يعتمد في المرحلة الأولى لغة المبَشَّرين والمتحولين المحتملين لنقل تعاليم الدين، خاصة تلك التي لا تشكل اللغة الدينية جزءًا من ماهيتها، وهذا الفعل؛ أي اعتماد لغة المبَشَّرين للتبشير، يقتضي شكلًا من أشكال التخطيط يمكن المبشر من جعل اللغة المعتمدة قادرة على الاستجابة لخاصيات ومضامين وقيم اللغة الدينية. وخاصة إذا لم يكن للغة المبَشَّرين نظام كتابي أو معيار استعمالي كما هو الحال بالنسبة للعديد

من لغات إفريقيا وأستراليا والأمريكيتين في سياق الاستكشافات الاستعمارية والتوسعية منذ القرن السادس عشر إلى حدود نهاية القرن التاسع عشر. وفي «هذه المرحلة يقل اختيار لغات الدين لنشر الإيديولوجية الدينية لأن فهم هذه الإيديولوجية سابق على التعبد بها وممارسة شعائرها» (Liddicoat A. J., 2012, p. 129).

لكن في مرحلة لاحقة تنتشر اللغات الدينية بفعل التبشير/ الدعوة وخاصة عندما لا يعترف الدين بلغة للعبادات خارج لغته في الممارسات الطقوسية التعبدية، إذ سرعان ما تأخذ اللغة الدينية المقدسة مكان اللغة الأصلية للمبشَّرين/ المدعويين كشكل من أشكال تخطيط الوضع، كما هو الحال بالنسبة للإسلام حيث يتطلب أداء الصلاة استخدام اللغة الدينية بغض النظر عن فهمها؛ لأن الأهم هو تذكر وتلاوة النص الديني بالعربية لا فهمه. لذلك يتخذ التخطيط لاكتساب العربية في بعض المجتمعات الإسلامية الناطقة بغير العربية شكلًا خاصًّا، يتحدد في اكتساب قدرات مهارية تحقق القدرة على قراءة القرآن بغض النظر عن فهمه. والتركيز على اللغة الدينية (العربية) في حالة الإسلام دليل على تغليب الأبعاد المقدسة على حساب القابلية للفهم في نشر المعتقد الديني.

وعندما يكون التبشير موجهًا بغايات استيطانية وواجهة لأهداف استعمارية، فإن الهدف آنذاك يتحول إلى محاولة استيعاب المتحولين الجدد للدين عبر انغماسهم في الإيديولوجية الدينية أولًا، وإدماجهم في ثقافة المستعمر الغازي/ الفاتح ثانيًا، وجعلهم جزءًا من إمبراطورية دينية سياسية ثالثًا، مع ما يستتبع ذلك من نشر اللغات الدينية على حساب اللغات الأصلية للمؤمنين الجدد كشكل من أشكال التخطيط للوضع. وهنا نستحضر مثال «السياسة اللغوية للإمبراطورية الإسبانية في أمريكا اللاتينية، والتي كانت مدفوعة في المقام الأول بالرغبة في إنشاء إمبراطورية كاثوليكية بدلًا من الرغبة في انتشار الإسبانية، وحصل أن تحول جزء كبير من أمريكا اللاتينية إلى الإسبانية» (Liddicoat A. J., 2012, p. 129).

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

وفي نيوزيلاندا (New Zealand) لعب المبشرون المسيحيون دورًا كبيرًا في إقناع شعب الماوري (Māori) بأهمية اللغة الإنجليزية، بينما لم يُظهر الماوريون الحماس الفوري نفسه لتعلمها، ولكن في غضون بضع سنوات من تأسيس الحكم البريطاني في عام ١٨٤٨م، بدأت الحكومة في تقديم الدعم للمدارس التبشيرية. وكان هدف الحكومة استبدال لغة الماوري وثقافتهم بالإنجليزية. قامت مدارس الإرساليات بتعليم المسيحية والماوري، لكنها بدأت في العمل من أجل تعويض حضارة الماوري ولغتهم وتغريبهم وإعدادهم لوضع التبعية (Spolsky B. , 2003, p. 92).

ورغم أن «المبشرين والدعاة من أكثر المؤثرين الدينيين في الجانب اللغوي والديني لمجالات لغوية ممتدة جغرافيًّا وتاريخيًّا» (Spolsky B., 2012, p. 346). إلا أن «جهودهم الواسعة النطاق كانت لها تأثيرات سلبية على بيئات اللغات والمتحدثين بها ورفاهيتهم» (Kaplan, 1997, p. 129).

٣,٤,٢. الوعظ:

يعد الوعظ (Preaching) جزءًا مهمًّا من النشاط الديني، ويتضمن تعليم المبادئ والقيم الدينية لأعضاء الجماعة الدينية. يكون متصلًا أحيانًا ببعض الممارسات الدينية ويمثل جزءًا منها، لكن في أحايين أخرى يستقل عنها ويرتبط بسياقات خارج الممارسة الطقوسية. وهو بخلاف أنشطة الممارسات التعبدية التي تعد اللغة جزءًا من ماهيتها، وبالتالي تحدد فيها الخاصية القدسية للغة، يبنى على الفهم والتواصل وعليهما يتأسس في اختيار اللغة، لكن مع ذلك تتدخل اعتبارات أخرى في اختيار لغة الوعظ.

فعلى الرغم من أن الوعظ قد يبدو نشاطًا دينيًّا يكون فيه الفهم والإفهام هما العاملان المهيمنان في اختيار اللغة المستعملة، فإن هناك أدلة في بعض الممارسات الوعظية على

أن اختيار اللغة يكون لغاية تعبدية تحكمها النظرة المقدسة للغة الوعظ. «فعلى سبيل المثال، نجد أن الوعظ في المذهب الكاثوليكي في العصور الوسطى يعتمد اللاتينية التي استمرت فترة طويلة في العظات رغم توقفها عن كونها معروفة من قبل الجماعات الدينية. وبالمثل كانت الخطب اليهودية في العصور الوسطى، غالبًا ما تكون بالعامية التي تتخللها اقتباسات توراتية بالعبرية، والتي حافظت على الطبيعة المقدسة للكتاب المقدس» (Liddicoat A. J., 2012, p. 132). كما أنه في أوروبا، كانت اللغة اليونانية هي اللغة السائدة للمسيحية المبكرة. لكن مع ذلك أصبحت اللاتينية هي اللغة الشعائرية الوحيدة للمسيحية الغربية حتى الإصلاح، واستمرت في هذا الدور في الكنيسة الرومانية الكاثوليكية حتى المجمع الفاتيكاني الثاني. وفي المقابل لم تكن الكنيسة الأرثوذكسية الشرقية موحدة لغويًّا، مما سمح بالتقاليد السريانية والأرمنية والسماح بالترجمة إلى اللغات القوطية والسلافية ولغات أخرى. من بين أصناف المسيحية في الشرق الأدنى، يواصل النساطرة أو الآشوريون استخدام السريانية في الكتاب المقدس والطقوس الدينية، كما فعل اليعاقبة، على الرغم من أن معظمهم يتحدثون العربية الآن. كما استخدم الأرمن -الذين تحولوا إلى المسيحية في نهاية القرن الثالث- الأرمينية الكلاسيكية في طقوسهم الدينية. واحتفظ الأقباط في مصر بالقبطية كلغة طقسية على الرغم من أنهم يتحدثون العربية. كما تستخدم الكنائس الملكية في سوريا والإسكندرية اللغة العربية كلغة طقسية (Spolsky B. , 2003, p. 82).

وفي الإسلام عادة ما يُمَيَّز بين الوعظ التعبدي؛ كالجمعة والعيدين والذي تختار فيه اللغة من المنظور القدسي، والوعظ غير التعبدي الذي يكون خارج السياق الطقسي والذي تختار فيه اللغة لأغراض تواصلية. لذلك لا غرابة أن «يتميز الفضاء الديني الإسلامي بالازدواجية اللغوية ممثلا في استخدام اللغة الدينية في الوعظ لأغراض طقسية، وفي

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

المقابل اعتماد اللغات المحلية لأغراض تواصلية إفهامية» (Spolsky B., 2012, p. 344).

إن هذه الازدواجية اللغوية في المجال الإسلامي والمسيحي واليهودي تمثل المظهر الأوضح لإعادة الدين صياغة الاختيارات اللغوية والتدخل في هذه الاختيارات لتوزيع مجال استعمالها وفق أهداف نفعية وتعبدية.

٣,٤,٣. الترجمة:

لم تحظ الترجمة بالاهتمام المناسب في أبحاث التخطيط اللغوي على الرغم من كون التفاعل بين اللغات جانبًا من الجوانب التي ينبغي أن تكون من أهدافه، كما لم يُلتَفَت لها باعتبارها عاملًا دينيًّا يسهم بشكل أو بآخر في تحول البيئة اللغوية. أو على الأقل دور المجموعات الدينية وقراراتها بشأن النصوص الدينية القابلة للترجمة، ووضع الترجمة في الممارسة الدينية، واللغات التي ستُسْتَخدَم للترجمة، وكيف ستكون الترجمات.

يختلف موقف الأديان من ترجمة النصوص الدينية تبعًا لنظرتها للغة النص نفسه، ففي الإسلام والهندوسية تعتبر النصوص المقدسة غير قابلة للترجمة، وأن أي ترجمة لها لا يمكن أن تقوم مقام النص الأصلي، وإنما هي مجرد ترجمة معنوية وأحد أشكال الفهم الذي لا يصح التعبد به ولا يقوم به الإعجاز (بالنسبة للقرآن). «عكس اليهودية التي اعتبرت لغة النص الديني مقدسة في البداية لتتخلى عن ذلك بمرور الوقت، وأصبحت تقبل الترجمة للمساعدة في الفهم. وعكس ذلك كله شجعت المسيحية والبوذية الترجمة منذ البداية، وإن كانتا قد نصتا على تفضيل ترجمات بلغات معينة» (Spolsky B. , 2003, p. 84).

إذا كانت أسباب منع الترجمة أو إجازتها معروفة ومحددة في نظرتها للغة نظرة تقديسية أو كونها مجرد وسيلة تواصلية، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف تتدخل الترجمة في التخطيط اللغوي؟ يجيبنا عن هذا السؤال كيفية أثر الإصلاح البروتستانتي المصحوب

بحركة ترجمة قوية على وضع اللغات الأوربية، إذ أُنجِزت ترجمات للكتاب المقدس بشكل خاص باللغات الأوربية التي كانت خارج المجال الديني؛ إما كجزء من عمل المصلحين الفرديين أو كأنشطة منسقة للمنظمات الدينية. فقد «شهدت الفترة المبكرة للإصلاح عددًا من الأناجيل المحلية التي أنتجها الأفراد؛ مثل الكتاب المقدس الألماني لوثر (١٥٣٤). كما أُنجِزت ترجمات لاحقة أيضًا كإجراءات رسمية للكنائس البروتستانتية الوطنية، وعلى الأخص النسخة الإنجليزية المعتمدة لعام ١٦١١م. كانت الترجمة أيضًا سمة من سمات العمل التبشيري بعد الإصلاح مع المنظمات التبشيرية، مثل «الجمعية التبشيرية الأجنبية في باريس» (Société des Missions Étrangères de Paris) ومختلف البعثات الكنسية التي تتولى ترجمة ونشر الأناجيل العامية» (Liddicoat A. J., 2012, p. 134).

ينطوي فعل الترجمة من اللغات الدينية على جانب من جوانب التخطيط للغة؛ إذ يقتضي أي تفاعل بين لغتين (دينية وغير دينية) التصرف في بنية ومعجم اللغة الهدف لتستطيع التعبير عن إيديولوجية الدين التي تحملها اللغة المصدر في حالة المواقف التي تسمح بالترجمة للنصوص الدينية. عكس المواقف المانعة للترجمة التي يكون تأثيرها في البيئة اللغوية بتأكيد أهمية اللغة الدينية على غيرها، وبالتالي اضطرار المتدينين ممن لغتهم الأصلية على تعلم اللغة الدينية بقدر أدائهم للحد الأدنى من المطلوب شعائريًّا وطقسيًّا. يضاف إلى ما سبق أن منع الترجمة يساهم بشكل أو بآخر في إدامة اللغة وحفظها من التغير والتحول، أو على الأقل حفظها من الانقراض باستمرارها في أداء بعض الأنشطة في المجال الديني، مثل السنسكريتية التي اعتبرت لغة رسمية في الهند رغم أن وظيفتها لا تتعدى المجال الديني.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

خاتمة:

سعت هذه المساهمة إلى التعرف على دور الدين في التخطيط اللغوي. وانتهت إلى أن وضع اللغة يتحدد داخل مجال الدين بنظرة الدين نفسه إلى اللغة كونها نظرة تقديسية أو مجرد أداة تواصلية وفق منظور تتلازم فيه الإيديولوجية الدينية مع الإيديولوجية اللغوية في الأديان التاريخية تلازمًا شبه مطلق. هذه المواقف الإيديولوجية الدينية يتداخل فيها الديني باللغوي في الكثير من الاختيارات اللغوية. وهو ما يدل على الدور البارز للدين على الخريطة اللغوية للعالم باعتباره -تاريخيًّا- الأيديولوجية المهيمنة والفاعلة في تشكيل الحياة الاجتماعية واللغوية للمجتمعات. ورغم أن الكثير من الأبحاث الغربية تجاهلت دور الدين في التخطيط اللغوي إلا أننا أولنا ذلك بالوضع الهامشي للدين في المجال الغربي؛ مصدر المعرفة في مجال التخطيط والسياسة اللغوية، وهيمنة فكرة «الأمة» و«القومية» على ما عداها، وانشغال الأبحاث حول التخطيط اللغوي ضمن حدود الدول وفي مستوى الماكرو والميكرو وهو ما يتعالى عنه الدين؛ إذ يخترق الحدود القومية واللغوية والسياسية. وقد خلصنا كذلك إلى أن انتشار الدين ولغاته فيما يشبه إمبريالية لغوية قد أعادت صياغة المشهد العالمي صياغة جديدة تظهر بعض ملامحها في التقسيم العالمي لأنظمة الكتابة، فضلًا عما عرفته اللغات الدينية من انتشار واسع من جهة اللغات الدينية للمتحولين إلى الأديان الجديدة وعملت في نفس الوقت على تهميش بعضها وإقصائها وربما إلغائها، وأكدنا أن انتشار الدين واللغة وجهان لأيديولوجية واحدة تناظر، في عصرنا، انتشار الرأسمالية والإنجليزية.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- شكر وعرفان:

أوفر الشكر وأجزله لأستاذي الدكتور محمد واحميد؛ أستاذ النظرية النقدية والسيميائيات بكلية اللغات والآداب والفنون- جامعة ابن طفيل، على مراجعته للمخطوطة الأولى لهذه الدراسة، والشكر موصول لزوجتي على قراءة هذه المادة العلمية وتنبيهي لبعض الأخطاء المطبعية.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

مراجع البحث:

- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، (٧٢٨هـ)، شرح عمدة الفقه (١٩٩٧)، تح: خالد بن علي بن محمد المشيقح، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.
- ابن جني، عثمان (٣٩٢هـ)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة.
- ابن حزم، علي بن أحمد (٤٥٦هـ)، الإحكام في أصول الأحكام (١٩٨٣)، تح: أحمد محمد شاكر، تقديم: إحسان عباس، دار الآفاق الجديدة، بيروت.
- الألباني، محمد ناصر (١٤٢٠هـ)، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة (١٩٩٢)، دار المعارف، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.
- الآمدي، علي بن أبي علي (٦٣١هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت - دمشق - لبنان.
- الزرقاني، محمد عبد العظيم (١٣٦٧هـ)، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، الطبعة الثالثة.
- كالفي، جان لويس، حرب اللغات والسياسات اللغوية (٢٠٠٨)، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى.
- كوبر، روبرت، ل، التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي (٢٠٠٦)، ترجمة: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، طرابلس - ليبيا.
- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية الكويتية (٢٠٠٦)، دار السلاسل - الكويت، الطبعة الثانية.

- Anthony J. Liddicoat (2012) Language planning and religion, Current Issues in Language Planning, 13:2, 73-75, DOI: 10.1080/14664208.2012.678805.
- Ferguson, C. (1996). Religious factors in language shift. In T. Huebner (Ed.), Sociolinguistic perspectives: papers on language in society, 1959–1994 (pp. 59–68). New York: Oxford University Press
- Ferguson, C. A. (1982). Religious factors in language spread. Language spread: Studies in diffusion and social change, 95-106.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). Language planning from practice to theory (Vol. 108). Multilingual Matters.
- Liddicoat, A. J. (2012). Language planning as an element of religious practice. Current Issues in Language Planning, 13(2), 121-144.
- Liddicoat, A. J. (2012). Language planning in religious observance. The encyclopaedia of applied linguistics.
- Spolsky, B. (2003). 5. Religion as a site of language contact. Annual Review of Applied Linguistics, 23, 81-94.
- Spolsky, B. (Ed.). (2012). The Cambridge handbook of language policy (p. 3). Cambridge: Cambridge University Press.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

عرض كتاب:
اللغة كهوية في الهند تحت الاستعمار: السياسة والسياسات[1]

تقديم: أ.د محمد مازن جلال[2]

يعد هذا الكتاب من الإصدارات الشائقة لدار النشر الشهيرة بولجريف- ماكميلان، حيث صدر في عام ٢٠١٨م ، ويتناول حالة فريدة من التنوع اللغوي والتعددية العرقية الدينية داخل كيان عالمي عملاق، ألا وهو الهند. تُعدُّ الهند ــ كما ترى مؤلفة الكتاب، بابيا سنغوبتا ــ نموذجًا مثاليًا لإدارة التنوع اللغوي، فقد نُظِّمت الدولة إقليميًا في وحدات تسمى الولايات، بناءً على لغة الأغلبية المستخدمة في الولاية الفيدرالية، وقد احتُفِي بهذا النموذج الذي يُعَدُّ من التجارب الأكثر نجاحًا للهندسة اللغوية المؤسسية في العالم.

يدرس العلماء ــ حسب رأي المؤلفة ــ النزاعات والصراعات العرقية في الهند دون النظر إلى الدور الذي تلعبه اللغة، رغم أن مسألة اللغة كانت دائمًا وراء الحركات المطالبة بالانفصال عن الهند منذ خمسينيات القرن الماضي، حيث بدأت الصراعات اللغوية تفرض نفسها بإنشاء ولاية أندرا ذات الأغلبية التيلوجوية على أساس اللغة المسيطرة في عام ١٩٥٣م؛ أعقبه صراع عنيف في تقسيم رئاسة بومباي بين الناطقين بالغوجاراتية في

١- العنوان الأصلي للكتاب:
(LANGUAGE AS IDENTITY IN COLONIAL INDIA: Policies and Politics)
، لـ: بابيا سنغوبتا (Papia Sengupta) من إصدارات بولجريف- ماكميلان، ٢٠١٨ م.

٢- أستاذ علم اللغة - قسم اللغة الإنجليزية – كلية الآداب – جامعة السويس- مصر.

منطقة غوجارات والأغلبية الناطقة بالماراثية في ولاية ماهاراشترا، فضلًا عن النعرات المطالبة بفصل منطقة هاريانا الناطقة بالهندية عن بقية منطقة غورموخي التي يهيمن عليها البنجاب. كما واجه شمال شرق الهند بأكمله انتفاضات عنيفة انتهت باقتلاع أقاليم ناجالاند، وميغالايا، وميزورام، ومانيبور من ولاية آسام السابقة. لم تكن اللغة فقط هي العامل الرئيس في صراعات شمال وشمال شرق الهند، بل كانت أيضًا عاملًا محوريًّا في المطالبة باستقلال وانفصال ولاية هيماشال براديش؛ بل وتأسست أيضاً ثلاث ولايات في الهند بسبب عوامل اللغة في عام ٢٠٠٠ م، وهي: جاخاند (Jharkhand)، وتشاتيسغارا (Chhattisgarh)، وأوتارخاند (Uttarakhand). وليس ببعيد عن ذلك توقيع مجلس إقليم بودولاند على اتفاق من قِبَل الحكومة الهندية، معلنًا تشكيل مجلس بودو المستقل الذي جعل لغة البودو في القلب منه، عام ٢٠٠٣م .

يتناول الكتاب ــ في ضوء الحالة الهندية ــ دور اللغة في تكوين الهوية اللغوية وتأثيرها على رفاهية الفرد والمواطنة والانتماء والحراك المجتمعي، والقدرة على الوفاء بالاحتياجات البشرية الأساسية، مثل: الصحة، والتعليم، والعمل، والعدالة الاجتماعية، والحقوق. فليست اللغة مسعى أكاديميًّا تُدرَس، وتُفحَص، وتُحلَّل فقط، بل هي طريقة حياة، إذ يعتمد العيش الكريم على اللغة. فعدم القدرة على التواصل باللغة (اللغات) السائدة في دولة ما؛ يمكن أن يضر بمصالح الأفراد والمجتمعات اجتماعيًّا واقتصاديًّا؛ فغالبًا ما يُميَّز ضد المتحدثين بلغة الأقليات بسبب افتقارهم إلى إتقان اللغة الرسمية للدولة، وهذا ما نجده في الهند، حيث استخدام اللغة في سياسة التعليم التي تتبعها الدولة الهندية التي تتخذ لغة الأغلبية لغةً رسمية، فتصبح تلك اللغة وسيلة التعليم والمناصب المرموقة والعامة؛ مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى التمييز ضد المجتمعات اللغوية الأصلية وحرمانها من الخدمات.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

تُحدِّد اللغةُ الهويةَ الفردية ــ كما ترى المؤلفة ــ، وغالبًا ما تؤدي قدرات المرء اللغوية الضعيفة إلى ضعف الهيبة والثقة. كما أن لغة الأغلبية اللغوية، لا تمنح لغاتِ الأقلية مكانة متكافئة؛ وبالتالي تؤثر على تنمية شخصية الأفراد المنتمين إلى تلك المجتمعات؛ فاللغة حاجة يومية وأنشطة معتادة تتداخل في كل مناحي الحياة كالتعليم، والاقتصاد، واستخدام الآليات القضائية، وتلقي الخدمات الصحية ... الخ، فلا يتمتع بها على نحو كامل من يتحدث بغير اللغات المهيمنة.

ترى المؤلفة أن الهند نالت استقلالها في عام ١٩٤٧م، غير أنها استمرت في اتباع السادة الاستعماريين في نواحٍ كثيرة من حيث الآلية الإدارية والقوانين والممارسات التشريعية، واستمرت الهند ما بعد الاستعمار في تتبع الهياكل الإدارية والقوانين القانونية وفق ما كان مطبقًا خلال الحكم الاستعماري، وبقيت اللغة الإنجليزية بناء على السياسة الاستعمارية السائدة خلال هذه الحقبة محتلة أعلى منصب في سلم اللغة، فضلًا عن اللغة الهندية كلغتين رسميتين للاتحاد الهندي. ولا يزال تحديد النخب الفكرية والسياسية وفق معيار التحدث باللغات الرسمية الرئيسة سائدًا في السياسة الهندية. وفي الهند المعاصرة، غالبًا ما يُصادَر الحق البرلماني للأعضاء في معالجة الأسئلة وطرحها بلغتهم الأم بسبب أوجه القصور الفنية في تعيين المترجمين. إذا لم يُكْفَل للبرلمانيين الحق في التحدث بلغتهم الأم، فلنتخيل محنة المواطن العادي!!

إن اللغات أنظمة للمعاني والقيم وتطلعات من يتحدثون بها، وهي تغرس في ذاتها رؤية العالم لمتحدثيها، وحينما تطالع المؤلفة الحجج التي يقدمها العلماء ممن ينتقدون الحفاظ على اللغة وصيانتها لما لذلك من تكلفة عالية في عالم اليوم الذي أضحت فيه الهيمنة للاعتبارات الاقتصادية، ترى المؤلفة أنه لا ينبغي للثقافات واللغات القوية حكم

البشرية باسم الكفاءة والاقتصاد والفرص، بل ينبغي احترام تنوع الجنس البشري. وفي الحالة الهندية، تشجع الكاتبة الاحتفاء بالتعددية لاستيعاب تنوع الهند، وترى أن الاعتراف بالتنوع والتعددية لا يهدد وحدة الهند، بل ما يهدد تلك الوحدة هو الأحادية والتنكر للتنوع اللغوي والثقافي.

محتوى الكتاب:

يُعنَى الفصل الأول (**التطورات النظرية: ربط اللغة بالهوية**) بالأسس النظرية التي تربط اللغة بالهوية، اعتمادًا على رؤى مختلفة من التفكير الفلسفي من العصور القديمة والحديثة. يقدم هذا الفصل تحليلًا مفصلًا للتطور النظري الذي يربط اللغة بهوية الإنسان. كما يقدم أيضًا رؤى تاريخية من منظور الغرب ومن خلال الفلسفة الهندية للغة التي تحدد ارتباط اللغة ارتباطًا وثيقًا بالقومية والوجود والانتماء. يُقال: إن المعرفة نقل وتفسير وفهم، ويستحيل توليد المعلومات بدون اللغة، سواء أكانت كلمات أم رموزًا أم علامات. ويؤكد الفصل على أهمية إعادة تنظيم العلاقة بين الكتابة والكلام، إذ يعتمد تاريخ العديد من المجتمعات الثقافية على الروايات الشفوية والأحاديث دون الكتابة.

يقدم **الفصلان الثاني والثالث** تأريخًا للواقع اللغوي خلال فترات ما قبل الاستعمار إلى الاستعمار في البنغال ومناطق أخرى في الهند؛ فقد مهَّدت ترجماتُ النصوص الهندية بالإنجليزية الطريقَ للتغلغل البريطاني في المجتمع الهندي، وتحويل شركة الهند الشرقية من شركة تجارية إلى وكالة حاكمة خاصة من خلال اللغة، ليس فقط من ناحية استعمار الأسواق الهندية بل العقول أيضًا. وكان لهذا تأثير طويل المدى على مستقبل التفكير والمعرفة في الهند.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

فيوضح **الفصل الثاني (حالة اللغة في الهند المستعمرة: قصة البنغال)** الحالة اللغوية في البنغال عندما بدأت شركة الهند الشرقية الإنجليزية أعمالها لأول مرة. فقد بدأ الإنجليز في فهم الهند وشعبها من خلال الترجمات التي قام بها علماء ومسؤولون إنجليز، مما يَسَّر للإداريين الاستعماريين التوغل في المجتمع الهندي. ويحلل الفصل الصراع حول اللغة الأولى في الهند تحت نيران الاستعمار فيما يتعلق بمسألة التعليم في الهند بين مسؤولي شركة الهند الشرقية، كما يفحص الفصل السياسات البريطانية بشأن التعليم في الهند، وتحديدًا قانون الميثاق لعام ١٨١٣م الذي وضع أساسَ سياساتِ التعليم في الهند في تلك الفترة.

ويتناول **الفصل الثالث** الحالة اللغوية في أجزاء مختلفة من الهند، ويسلط الضوء على البنجاب، وكشمير، والمقاطعات الحدودية الشمالية الغربية، ومدراس، وميسور، وجوجارات، والمناطق الشمالية الشرقية. أدى قرار الإدارة الاستعمارية بشأن اللغات الرسمية ولغات المحاكم إلى تحديد دقيق لطبائع اللغات الهندية وأسمائها، وبالتالي تطورت فكرة سمو اللغات المكتوبة على اللغات الشفوية، وتقسيم طبقية المجتمع الهندي من خلال اللغة، حيث أدى ذلك إلى مزيد من التحول في الوضع الهندي من هوية اللغة إلى لغة الهوية، وأدى ربط اللغة بالدين إلى انقسامات في المجتمع الهندي. كما يحاجج الفصل بأن الهوية التي تقوم على أساس اللغة إنما هي مفهوم استعماري.

يحلل **الفصل الرابع (بناء الهوية: المعلومات والفكر والإلهام)** ما قامت به شركة الهند الشرقية من مسحٍ لبيانات الطوائف واللغات الهندية وجمعها كخطوات أولية لتحصيل المعارف عن المجتمع الهندي، فقد أصبحت أدوات جمع البيانات المتعلقة باللغة والدين في الهند التي أجراها مسؤولون بريطانيون مفيدة في تصنيف سكان الهند وتقسيمهم إلى طبقات، كما يبحث هذا الفصلُ دورَ الصحف والكتابات الفكرية في تنمية الحماسة القومية

في الهند، والسياسات الاستعمارية للغة والتعليم، وأثرها في نشأة طبقة المفكرين في الهند من أواخر القرن الثامن عشر إلى أوائل القرن التاسع عشر. ويدرس الفصل كذلك كيف كان التأريخ للشعوب الهندية الأصلية الخطوةَ الأولى في تصور الهند كأمة، ودور الطباعة والإعلام والمثقفين والعلماء والشعراء في بناء وتوحيد الهوية الوطنية من خلال تسليط الضوء على الاستنزاف الاقتصادي للشعب الهندي بسبب الاستغلال الاستعماري، ويروي كيف نجحت وسائل جمع البيانات والاستطلاعات والتقارير حول اللغات وديانات في الهند في مساعدة الإدارة الاستعمارية على تسييس الفئوية الدينية اللغوية في الهند.

يناقش الفصل الخامس **(بناء التعددية في الهند)** تطورَ التعددية في الهند، فلم تكن القوميةُ مجردَ تجميعٍ لأطياف مختلفة من التطلعات الإقليمية ولكنها كانت جزءًا لا يتجزأ من الهوية الهندية. وقد شهد تطوير التعليم في الربع الأخير من القرن التاسع عشر في الهند صعود الأصوات النسوية، وفكر القوميين، وآداب السكان الأصليين من شعر وروايات وقصص. فضلًا عن ذلك، يبيِّن الفصل تجربة الهند الفريدة في اتباع المسار السلمي الذي لا يقوم على عنف المقاومة للمحتل؛ وصولًا للاستقلال السياسي من حكم الاستعمار، كما يبيِّن الفصل بناء الذوات المتنوعة في الهند، ويؤكد أن التعددية شرط ضروري للتعايش في الهند، كما يقدم تحليلًا دقيقًا لبناء التعدية الطائفية والعرقية والدينية والطبقية.

يسرد **الفصل السادس (اللغز اللغوي)** كيف استغل المستعمرون والقوميون ــ على السواء ــ اللغة بحسب مآربهم السياسية، ويوضح الرحلة اللغوية للهند من خلال منظور فهم اللغة كسياسة، كما يناقش محورية اللغة في الهند في مرحلة ما بعد الاستقلال، ويوضح خلفية الجدل الذي ثار بين أعضاء الجمعية التأسيسية في الهند حول إمكانية الاعتراف

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

باللغات الهندية المتنوعة، حيث سيطرت على الأعضاء المؤسسين سرديات بناء الأمة التي أعطت الأولوية للقومي والوحدوي، في ذات الوقت الذي ظهرت فيه حركات تطالب بإعادة التنظيم اللغوي للهند أوائل الخمسينيات؛ وعلى نقيض المخاوف السياسية من أن إعادة التنظيم اللغوي من شأنه أن يؤدي إلى تفكك الاتحاد الهندي، نرى الاحتفاء بالتعددية نجاحًا مؤسسيًّا يستوعب تنوع الهند. إن الاعتراف بالتنوع والتعددية ــ حسب رأي المؤلفة ــ لا يهدد وحدة الهند على الإطلاق، فالتنوع والتعددية من السمات المميزة للهند، بل ما يهدد تلك الدولة إنما هو التنكر لتنوعها اللغوي والثقافي الكبير والنظرة الأحادية للخطاب القومي المتطرف، الذي يعد أكبر عقبة أمام بناء دولة ديمقراطية متعددة الأعراق واللغات.

رؤية نقدية للكتاب:

يؤكد الكتاب الدور المحوري للغة في صنع الهوية، وعدم القدرة على قطع العروة الوثقى بين اللغات والهويات، فرغم نبل المقصد في التوحيد، والتقييس اللغوي، واعتماد اللغات المسيطرة، لا ينبغي إهمال التنوع والاختلاف، والموازنة بين المحلي والقومي، والعام والخاص.

للكتاب طرح فريد في كيفية إدارة التنوع والتخطيط السياسي له، وهو درس ينبغي الاستفادة من تجاربه، فالهند التي يربو عدد سكانها على المليار ونصف، استطاعت صهر الأعراق والديانات واللغات كافة في بوتقة واحدة، ولا بد من تدبر تجربتها للاستفادة منها .

يقدم الكتاب درسًا لتجارب ما بعد الكولونيالية، وكيفية الفكاك من تأثير الاستعمار القديم، وهو موضوع مطروح على مائدة الاستشراق والاستغراب معًا، ولا تزال كثير من الدول تتلمس آثاره، ولا تزال تعاني من آثار الاستعمار اللغوية، وعليها أن تتأمل التجربة الهندية.

يجمع الكتاب بين المنهج التاريخي والتحليلي، ودراسة الحالة في عرض موضوعاته، وهو تنوع فريد يعطي أبعادًا مختلفة للقارئ لدراسة الظواهر اللغوية من جوانب مختلفة؛ فيصعب فهم الظواهر اللغوية في الهند دون استقراء تاريخ تلك اللغات وما أحدثته من صراعات داخل المجتمع الهندي، كما أن المنهج التحليلي يساعد في تفكيك الحالات المختلفة للغات وفهم طبائعها وتفاعلاتها داخل المجتمع. ولعل الحالات المميزة لبعض اللغات الهندية التي عُرِضت في الكتاب تُمَثِّل حالات فريدة ينبغي التنبه إلى تجاربها.

ما يفيد منه المخطط اللغوي العربي:

يمكن للمخطط العربي الاستفادة من الكتاب من نواحٍ متعددة:

- دراسة التنوع اللغوي للغة العربية وكيفية هندسة هذا التنوع مع الموازنة بين محورية اللغة الفصحى واحترام الخصوصيات اللغوية، وكيفية تحقيق التوازن بين الواقع اللغوي الدارج وضرورة المحافظة على اللغة القومية التي تعد من أقوى وشائج الوجود العربي.
- مقارنة التجارب الاستعمارية بين الحالة الهندية والحالات العربية المختلفة وتأمل الدروس والعبر، لاسيما في مغربنا العربي وما تجتاحه من صراعات بين لغة المستعمر واللغة العربية، مع التنبه لطرق الاستعمار في اللعب بالورقة اللغوية.
- الاستفادة من منهجيات الكتاب عند دراسة الواقع اللغوي العربي وتنوع الطرق التي يكون من خلالها دراسة الظواهر اللغوية في واقعنا العربي.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التخطيط والسياسة اللغوية

في هذا العدد يسعدنا أن نقدم أربع دراسات جديدة وشائقة في مجال التخطيط والسياسة اللغوية وعرضًا لكتاب مهم في هذا الحقل.

وإننا إذ نقدم تعريفًا موجزًا للدراسات التي تناولها هذا العدد الخامس عشر من المجلة، نأمل أن يكون ذلك حافزًا للباحثين لدراستها والإفادة منها، كما نأمل أن تكون حافزًا لعطائهم بتقديم المزيد من الموضوعات والدراسات الجادة لإثراء مجلتهم هذه.

ردمد (ISSN) : ٧٤١٣ - ١٦٥٨

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط و السياسات اللغوية
King Abdullah Bin Abdulaziz Center For Language Planning and Policies

ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
mtsl@kaica.org.sa
http://www.kaica.org.sa